

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

80 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2023**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 28 июня 2023 года (протокол № 6)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. – Ч. 3. – 477 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Попова В.И., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Лебедева О.В., доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Перечень рецензируемых научных изданий: Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (педагогические науки, психологические науки)

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2023 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2023 г.

Все права защищены.

УДК 371.8

студентка Айдингер Чойган Аль-берт-ооловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние социальных сетей на процесс социализации современных подростков. Обоснована актуальность проблемы формирования зависимости от социальных сетей среди подростков. Авторы определили основные тенденции влияния Интернет-ресурсов и социальных сетей на социализацию подростков, раскрыли негативные последствия в формировании личности и поведения подростков. В статье представлены результаты опроса обучающихся школ г. Якутска по предложенному А.В. Кравцовой опроснику, дан сравнительный анализ результатов опроса школьников г. Москва и г. Якутск.

Ключевые слова: подросток, социальные сети, социализация, Интернет, коммуникативные навыки.

Annotation. This article examines the influence of social networks on the process of socialization of modern adolescents. The relevance of the problem of formation of dependence on social networks among adolescents is substantiated. The authors identified the main trends in the influence of Internet resources and social networks on the socialization of adolescents, revealed the negative consequences in the formation of the personality and behavior of adolescents. The article presents the results of a survey of students in schools in Yakutsk, proposed by A.V. Kravtsova questionnaire, a comparative analysis of the results of a survey of schoolchildren in Moscow and Yakutsk is given.

Key words: teenager, social networks, socialization, Internet, communication skills.

Введение. В последние годы все больше исследователей поднимают вопрос о формировании зависимости от социальных сетей, Интернет-ресурсов либо сетевых компьютерных игр. На первый взгляд увлечение социальными сетями кажется безобидным занятием, однако взаимосвязь между увлечением виртуальным общением и формированием различных отклонений в поведении подростков становится очевидной.

Особенно серьезными могут быть последствия увлечения социальными сетями в подростковом возрасте. Общеизвестно, что подростковый возраст относится к кризисным периодам развития личности. При этом кризис подросткового возраста является самым длительным и глубоким, поскольку происходит перестройка не только в организме подростка, но и наблюдается серьезная трансформация в сознании личности, изменения в социальной ситуации развития. Подростку необходимо определиться со своим статусом в коллективе, если раньше он мог пользоваться авторитетом и успехами своих родителей, то сейчас этого уже недостаточно, нужно демонстрировать собственные достижения, т.к. ведущий вид деятельности в данном возрасте это неформальное общение со сверстниками. Отчасти этим объясняется увлечение подростков общением в социальных сетях.

Социальные сети – явление относительно новое, это подтверждает тот факт, что научных исследований понятия «социальная сеть» на данный момент недостаточно. Если углубиться в историю возникновения и развития социальных сетей, то можно отметить, что во многих культурах имеются философские концепции, составляющие смысл этого явления, например, китайская система Guanxi. Так, по мнению Луцкая Е.Е.: «Одной из важнейших особенностей китайской деловой культуры является наличие системы взаимоотношений «гуаньси». В китайском обществе, которое ориентировано на взаимоотношения, все вопросы и проблемы решают через контакты и связи, которые устанавливаются с родственниками, друзьями и партнерами...» [6].

На Среднем Востоке распространено понятие Wasta, что в прямом переводе означает «те, кого вы знаете». Д.Б. Графов считает, что Wasta составляет социальный капитал в арабском мире. Как отмечает Графов Д.Б.: «... Wasta отличается длиной цепочки, требующей появления посредника, которому и принадлежит решающая роль» [3]. Впервые в литературных источниках термин «социальная сеть» была употреблена социологом Джеймсом Барнсом в 1954 г., он имел в виду что это: «...социальная структура, состоящая из узлов (ими могут быть люди, группы людей, сообщества и организации), связанных между собой тем или иным способом посредством социальных взаимоотношений» [2, С. 5-6]. В целом, в социологии считается, что социальная сеть используется уже более полувека как обозначение сложной системы взаимоотношений между индивидами (Дэвид Кнок, Стэнли Вассерман, Харрисон Уайт и др.).

В настоящее время именно «онлайн-овые» социальные сети становятся более значимыми в сетевых ресурсах. Это объясняется глобальностью, демократичностью, доступностью информации, с одной стороны, и отсутствием контроля, с другой стороны [4].

Изложение основного материала статьи. Современный мир – это максимально информационно развитый мир. Трудно представить молодого человека, который не пользуется Интернетом, каждый подросток в развитых странах фактически является активным пользователем Интернет-ресурсов. Интернет позволяет человеку быть в курсе событий, оперативно найти информацию, необходимую для работы, учебы, бизнеса, формировать свое мнение по разным поводам, также является мощным инструментом для развития и самообразования [7]. Как отмечает Афанасьева Л.И.: «...социальные сети выполняющая коммуникативную функцию несут огромные возможности для межличностного общения. Так, в сети стирается географическая отдаленность, сближаются материки...» [1]. Ряд социологических опросов показал, что наибольшей популярностью среди пользователей являются:

1. *Instagram* является одной из самых популярных социальных сетей в мире. Это предложение было создано для обмена фотографиями и видео, американским программистом Кевином Систром. Благодаря приложению подростки могут делиться своими фотографиями, добавлять хэштеги, комментировать и лайкать фотографии других пользователей. Instagram также дает возможность создавать Истории – короткие видео или фотографии, которые автоматически исчезают через 24 часа после публикации, данная функция позволяет делиться более часто и более экспериментальными контентом. Для жителей России доступ ограничен, однако многие пользуются с помощью обеспечивающего приложения VPN.

2. *Snapchat* – это еще одно приложение для обмена фотографиями и видео, которое не менее популярно среди подростков. Одним из ключевых элементов Snapchat является то, что сообщения исчезают через несколько секунд после того, как они были просмотрены. Это делает эту сеть более приватной и безопасной для подростков, которые желают обмениваться чувствительной информацией.

3. *TikTok* – стал очень популярным среди подростков за последний год в связи с ограничительными санкциями. Данное приложение позволяет создавать короткие музыкальные клипы и делиться ими с другими пользователями. *TikTok* предлагает широкий спектр музыкальных треков и фильтров, что позволяет членам сообщества создавать уникальный и интересный контент. На территории РФ доступ для обновления контента ограничен.

4. *YouTube* – является платформой для хранения и обмена видео. Как правило пользователи добавляют видео себя, своих друзей или общественность, а также множество развлекательных видеороликов. Подростки могут подписаться на каналы, которые им интересны, и следить за обновлениями.

5. *Twitter* – это социальная сеть, дающая возможность делиться короткими сообщениями протяженностью до 280 символов. Подростки могут общаться с другими пользователями, следить за новостями и узнавать о том, что происходит в мире.

Эти социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современных подростков и используются для общения с друзьями и знакомыми, обмена фотографиями и видео, также для поиска информации и защиты собственных интересов. Наряду с положительными аспектами социальных сетей, есть и негативные последствия, которые авторы рассмотрят в данной статье. На первый взгляд, увлечение социальными сетями кажется безобидным занятием, однако проведение большого количества времени в социальных сетях может привести к ухудшению психического здоровья подростков и уменьшению эффективности работы мозга. Это ведет к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти, потере чувства контроля, а также могут привести к проблемам с успеваемостью, демотивации к обучению, нивелировать возможности для саморазвития, профессионального роста в будущем.

В целом социальные сети могут создать много проблем для подростков, и нести ряд негативных последствий такие как:

- замещение реального мира виртуальным. Подростки, которые проводят в социальных сетях шесть часов в день постепенно отдаляются от «живого» с родителями, одноклассниками, с друзьями, теряют интерес к занятию спортом, хобби. Затем такая самоизоляция может формировать чувство раздражения и даже агрессии, если подростка заставляют сократить время пребывания в социальных сетях, проводить время в реальном мире. Многие старшеклассники часто сталкиваются с трудностями в школе и с проблемами в социальной адаптации, т.к. утрачивают коммуникативные навыки став пассивными наблюдателями в Интернете;

- фиксация на виртуальном мире. Многие подростки используют социальные сети для создания собственного «имиджа» или «онлайн-личности», они могут начать жить двойной жизнью, представляя себя и свою личность в социальных сетях не таким, какими они есть на самом деле. Такая фиксация на виртуальном мире может привести к потере идентичности и неспособности взаимодействовать со своей окружающей средой без маски, казалось бы, они удовлетворяют свои потребности в виртуальной среде, между тем в реальной жизни они практически не существуют. Социальные сети позволяют подросткам общаться со своими сверстниками и почувствовать в виртуальных сообществах, но в отличие от реальной жизни, в социальных сетях люди имеют возможность оставаться анонимными или скрывать свою истинную личность, это может привести к тому, что подростки становятся более агрессивными, чем они были бы в реальном мире;

- высокий уровень конкуренции. Подростки часто склонны к сравнению себя с другими пользователями социальных сетей, особенно с теми, у кого большая популярность количеством подписчиков или лайков. Такое сравнение может привести к низкой самооценке и неудовлетворенности своей жизнью. В некоторых случаях, это может привести к развитию агрессивности и желанию навредить другим пользователям;

- последствие связано с токсичностью социальных сетей. Некоторые пользователи могут выражать агрессивность и ненависть в комментариях или личных сообщениях. Подростки, которые чувствительны к критике, могут почувствовать себя оскорбленными и уязвленными, критика которую они принимают в свой адрес, может оказаться очень глубокой и захватывающей, это может привести к развитию депрессии, тревожности, снижению самооценки и даже самоубийству.

Одним из основных факторов, связывающих социальные сети и агрессию в подростковой группе лиц, является легкий доступ к информации, которая может приводить к буллингу, троллингу и оскорблениям. Социальные сети давно стали площадками для угроз, обмана, лжи и подстрекательства, которые могут иметь серьезные последствия. Из-за отсутствия личности и уважительного общения, которое находится в реальном мире, социальные сети могут призвать к нарушению правил поведения и неоправданных действий, особенно у подростков, у которых еще не сформировано морально-этическое поведение.

Также добровольная социальная изоляция и отдаление от реальной жизни приводит к тому, что они забывают, что их слова и поступки имеют реальные последствия и могут навредить другим людям, к сожалению, не все подростки могут понять, что социальные сети не являются просто игрушкой, что это серьезный инструмент для общения, который может повлиять на жизнь других людей. Кроме того, социальные сети могут создавать коллективное чувство принадлежности, что приводит к образованию различных группировок, где некоторые из участников могут являться агрессивными и подавать негативное влияние на подростков, это может привести к ухудшению их поведения и созданию насилия.

В 2021 году в г. Москва среди обучающихся ГБОУ «Школа №998» был проведен социологический опрос. В опросе приняли участие 100 обучающихся в возрасте 11-17 лет. По мнению автора исследовательского проекта Кравцовой А.В.: «Опрос показал, что большинство респондентов зарегистрировано в таких популярных социальных сетях, как WhatsApp (100%), ВКонтакте (94%), Instagram (83%) и TikTok (73%). В Facebook зарегистрировано 31%, в Twitter – 24%, в Одноклассниках – 17%. Большинство опрошиваемых (31%) проводят в социальных сетях больше 5 часов в день. Равные доли опрошенных (23%) уделяют просмотру социальных сетей от 1 до 3 часов и от 3 до 5 часов в день. Пятая часть всех опрошенных респондентов отметили, что их сетевой статус всегда «онлайн». И лишь 3% проводят свое свободное время в социальных сетях менее 1 часа в день» [5]. Также в ходе опроса выяснилось, что:

- 90% всех респондентов заходят в социальные сети с целью общения с друзьями и одноклассниками;

- 79% – слушают музыку;

- 71% – смотрят новости, видео, картинки;

- 46% – бесцельно листают ленту, заполняют свободное время;

- 30% – выкладывают свои фото, пополняют новостями свои страницы, стараются увеличить количество подписчиков и т.д.;

- 28% респондентов пользуются социальными сетями для самообразования, получают новые знания, читают статьи ученых, выступления известных людей на интересующие вопросы.

Кроме того, Кравцова А.В. выяснила, что у 60% подростков посещение социальных сетей не затрагивают их эмоционально; 37% обучающихся отметили, что «ощущают радость и удовлетворение от проведения времени в социальных сетях»; а 3% признались, что ощущают подавленность после посещения социальных сетей. При этом абсолютное большинство опрошенных отрицают наличие у себя зависимости от социальных сетей.

Для сравнительного анализа мы провели тот же опрос среди обучающихся школ г. Якутска, в котором приняло участие также 100 респондентов в возрасте 13-15 лет и получили следующие результаты:

1. Опрошенные подростки являются пользователями таких мессенджеров и социальных сетей, как WhatsApp (89%), TikTok (68%), Instagram (63%) ВКонтакте (60%). В Facebook зарегистрировано 33%, в Twitter – 29%, в Одноклассниках – 21 %.

2. По количеству времени, которые проводят подростки в социальных сетях ответы распределились следующим образом: больше 5 часов в день – 27%, от 3 до 5 часов – 24% от 1 до 3 часов – 22%, менее 1 часа в день – 9%. При этом, ответ «всегда онлайн» выбрали 18% респондентов.

3. По целям и назначению пользования социальными сетями ответы распределились: 30% всех респондентов заходят в социальные сети с целью общения с друзьями и одноклассниками; 14% – слушают музыку; 24% – смотрят новости, видео, картинки; 14% – бесцельно листают ленту, заполняют свободное время; 8% – выкладывают свои фото, пополняют новостями свои страницы, стараются увеличить количество подписчиков и т.д.; 10% респондентов пользуются социальными сетями для самообразования, получают новые знания, читают статьи ученых, выступления известных людей на интересные вопросы.

4. Эмоциональная составляющая от посещения социальных сетей такова: 46% подростка отметили, что не испытывают особых эмоций, 40% обучающихся отметили, что испытывают положительные эмоции, такие как радость, удовлетворение; подавленность испытывают 14%, они отметили, что «особенно от новостных каналов».

5. Наличие зависимости признали 47% опрошенных, но они затруднились объяснить смысл понятия «зависимость от социальных сетей».

Выводы. Сравнительный анализ полученных результатов опроса обучающихся средних общеобразовательных школ г. Москва и г. Якутск показал, что:

1. Наиболее популярным сервисом для обмена сообщениями является мессенджер WhatsApp – 100% (Москва) и 89% (Якутск), далее по популярности в г.Москва «ВКонтакте» – 94%, в Якутске – TikTok – 68%, на третьем месте Instagram – 83% и 63% соответственно.

2. По количеству времени, которые проводят подростки в социальных сетях: больше пяти часов – 31% подростков в Москве и 27% в Якутске; от 3 до 5 часов – в Москве – 23%, в Якутске – 24%; от 1 до 3 часов – в Москве – 23%, в Якутске 22%; менее 1 часа в день – 9% подростков (Якутск) и лишь 1% в Москве.

3. По целям и назначению пользования социальными сетями ответы распределились:

– общение с друзьями и одноклассниками: 90% (г. Москва) и 30% (г.Якутск);

– слушают музыку: 79%(г. Москва), 14% (г. Якутск);

– бесцельно листают ленту, заполняют свободное время: 46% (г. Москва), 14% (г. Якутск).

4. Эмоциональная составляющая от посещения социальных сетей:

– радость и чувство удовлетворения: 37%(г. Москва), 40% (г. Якутск);

– отсутствие эмоций отметили: 60% (г. Москва), 46% (г. Якутск);

– подавленность: 3% (г. Москва), 13% (г. Якутск).

Таким образом, среди подростков как в г.Москва, так и в г.Якутске популярны WhatsApp, «ВКонтакте», TikTok и Instagram. В Москве больше пяти часов проводят в социальных сетях на 4% респондентов больше, однако это в рамках нашего исследования не является значимым показателем. Но в критерии «менее одного часа» – разница составляет 8% (9% подростков в Якутске и 1% в Москве), что является уже более значимым показателем. Интерес представляют результаты ответов по вопросам о целях и назначении пользования социальными сетями. Так, например, общение с друзьями и одноклассниками выбрали 90% подростков в г. Москва и 30% в г.Якутск, разница составляет 60%. Также бесцельно листают ленту 46% москвичей и всего 14 % якутян, что дает пищу для размышления. По разделу об эмоциональной составляющей при схожести показателей чувство подавленности испытывают 3% подростков в Москве и 13 % – в Якутске, возможно это можно объяснить существующими различиями в психологическом состоянии жителей мегаполиса и малого провинциального города.

В целом, проблема влияния социальных сетей не теряет своей актуальности. Авторы планируют в дальнейшем осуществлять мониторинг данного вопроса и составить более детальный анализ результатов социологического опроса.

Литература:

1. Афанасьева, Л.И. К вопросу о киберсоциализации современных подростков: статья / Л.И. Афанасьева, М.И. Андросова, Н.А. Афанасьев // Международный научно-исследовательский журнал. – № 12-4 (102). – 2020. – С. 6-8

2. Викторова, М.С. Оценка влияния социальных сетей на несовершеннолетних: криминологический анализ: магистерская диссертация. – 40.04.01 / М.С. Викторова. – Красноярск, 2020. – 84 с.

3. Графов, Д.Б. Wasta как социальный капитал и легитимный консервативный порядок: статья / Д.Б. Графов // Политика. – №4(103). – 2021. – С. 81-96

4. Демичева, К.А. Понятие и классификация социальных сетей в контексте взаимодействия в сети Интернет. – [эл. ресурс]. – URL: <https://scienceproblems.ru/>

5. Кравцова, А.В. Влияние социальных сетей на подростков: исследовательский проект / А.В. Кравцова. – Москва, 2021. – [эл.ресурс]. – URL: <https://mguu.ru/wp-content/uploads/2021/05/Kartsova.pdf>. – (дата обращения 14.05.2023)

6. Луцкая, Е.Е. Китайская система взаимоотношений «гуаньси» и ее влияние на деловую этику и организационное поведение: статья / Е.Е. Луцкая, С.В. Леонтьев, Лю Вэй. – эл. ресурс. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-sistema-vzaimootnosheniy-guansi-i-ee-vliyanie-na-delovuyu-etiku-i-organizatsionnoe-povedenie/viewer>. – (дата обращения 08.05.2023)

7. Проектная деятельность учащихся в цифровом социуме / И.И. Трубина, М.И. Шутикова, Т.И. Никифрова, А.А. Брайнес // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция, Москва, 08 июня 2021 года. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – С. 516-521. – EDN QOAFHS.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОВЕДЕНИЮ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы содержания и организации подготовки будущих учителей начальной школы к организации внеурочной работы по математике в рамках спецкурса «Внеурочная работа по математике в начальной школе». Определяются понятия «внеурочная работа по математике», «кружок», «олимпиадные задачи». Раскрываются различные формы внеурочной работы по математике и особое внимание уделяется организации кружковой работы по обучению младших школьников решению олимпиадных задач по математике. Приводятся примеры олимпиадных задач по математике для выпускников начальной школы с образцами их решения для организации и проведения кружковой работы по математике.

Ключевые слова: внеурочная работа по математике, кружок по математике, олимпиадные задачи по математике, начальная школа.

Annotation. The article deals with the issues of the content and organization of the preparation of future primary school teachers for the organization of extracurricular work in mathematics within the framework of the special course "Extracurricular work in mathematics in primary school". The concepts of "extracurricular work in mathematics", "circle", "Olympiad tasks" are defined. Various forms of extracurricular work in mathematics are revealed and special attention is paid to the organization of circle work on teaching younger schoolchildren to solve Olympiad problems in mathematics. Examples of Olympiad problems in mathematics for primary school graduates with samples of their solutions for organizing and conducting group work in mathematics are given.

Key words: extracurricular work in mathematics, math circle, olympiad problems in mathematics, elementary school.

Введение. Внеурочная работа по математике является частью процесса обучения математике в начальной школе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования внеурочная работа направлена на достижение планируемых результатов освоения программы начального общего образования.

В этой связи содержание подготовки бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Дошкольное образование и Начальное образование, Начальное образование и Иностранный язык, Русский язык и Начальное образование должно обеспечивать готовность будущего учителя начальной школы к организации внеурочной работы по математике одной из форм которой является кружковая работа. Обеспечение данного вида готовности может быть реализовано за счет проведения спецкурса «Внеурочная работа по математике в начальной школе» включающего в себя комплекс учебно-педагогических задач, моделирующий ситуации учебного процесса в начальной школе [1].

Изложение основного материала статьи. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе. Особенности этого компонента образовательного процесса заключаются в обеспечении обучающихся возможностью выбора вида деятельности, направленной на их развитие, а также самостоятельности образовательного учреждения в наполнении внеурочной деятельности конкретным содержанием.

Целью спецкурса «Внеурочная работа по математике в начальной школе» является формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы, направленных на развитие систематизированных знаний в области организации внеурочной работы по математике в соответствии с современными требованиями.

В рамках спецкурса предусмотрены лекционные и практические занятия

Согласно Григорьеву Д.В. [3] внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Можно выделить следующие формы внеурочной работы по математике в начальной школе: факультатив; кружок; творческая группа; научно-математическое общество; математический вечер; олимпиада; математическая экскурсия; математическая газета и уголок и др.

Остановимся подробно на организации кружковой работы с младшими школьниками в целях подготовки их к участию в математических олимпиадах.

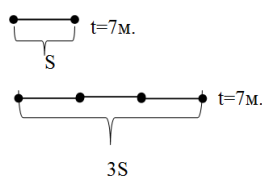
Под олимпиадными задачами по математике понимаются задачи повышенной трудности, нестандартные по формулировке или по методам их решения.

Цель математического кружка – развить интерес и способности учащихся. Занятия кружка проводятся систематически, состав учащихся постоянный. Количество участников кружка 10-15 человек.

Рассмотрим примеры олимпиадных задач по математике и алгоритмы их решения для учащихся 4 класса которые предлагаются студентам в рамках спецкурса «Внеурочная работа по математике в начальной школе» при рассмотрении вопросов организации и проведения кружковой работы по обучению младших школьников решению олимпиадных задач.

Задача 1. Ворона Кагги-Карр создала свою почту в Волшебной стране. Однажды из Изумрудного города она отправила с письмами сойку и ласточку. Они полетели в противоположных направлениях и с одинаковыми скоростями. После 7 минут полета ласточка заметила, что Кагги-Карр перепутала письма. Ей пришлось развернуться и, увеличив скорость, догнать сойку. Во сколько раз ласточке пришлось увеличить скорость, если она смогла догнать сойку через 7 минут после того, как развернулась? Ответ обоснуйте.

Решение:



1) $S+S=2S$ расстояние между ласточкой и сойкой через 7 минут полета

2) $2S+S=3S$ расстояние которое пролетела ласточка за 7 минут чтобы догнать сойку

Так как $V=S:t$, то величины V и S прямо пропорциональны. По условию задачи время полета одно и то же $t=7$ минут, путь S увеличился в 3 раза, следовательно скорость увеличилась в 3 раза.

Ответ: ласточке пришлось увеличить скорость в 3 раза, чтобы она смогла догнать сойку.

Задача 2. Как-то раз Страшила решил, что хочет знать массу каждого из своих подданных. Оказалось, что десять мигунов имеют такую же массу, как три Страшила и один Железный Дровосек, а два мигуна и один Страшила, как один Железный Дровосек. Помогите узнать Страшילה, масса скольких мигунов будет равна массе одного Железного Дровосека? Ответ обоснуйте.

Решение:

$$m_{10M}=m_{3C} + m_{1ЖД}$$

$$m_{2M} + m_{1C}=m_{1ЖД}$$

Тогда $m_{10M}=m_{3C} + m_{2M} + m_{1C}$, получаем $m_{8M}=m_{4C}$ или $m_{2M}=m_{1C}$

Тогда $m_{1ЖД}=m_{2M} + m_{1C}$ или $m_{1ЖД}=m_{4M}$

Ответ: масса четырех мигунов будет равна массе одного Железного Дровосека.

Задача 3. У Фараманта и Дин Гиора было 37 зеленых очков для посетителей Изумрудного города. Дин Гиор отдал посетителям пять очков после этого Фармант отдал ему 5 своих очков. В итоге у каждого из них оказалось одинаковое количество зеленых очков. Сколько очков было у каждого из них первоначально? Ответ обоснуйте.

Решение:

1) $37-5=32$ (очк.) всего стало после того как 5 очков отдали посетителям

2) $32:2=16$ (очк.) стало у Фараманта после того как он отдал Дин Гиору

3) $16+5=21$ (очк.) было у Фараманта

4) $37-21=16$ (очк.) было у Дин Гиора

Ответ: У Фараманта было 21 зеленых очков, а у Дин Гиора 16 зеленых очков.

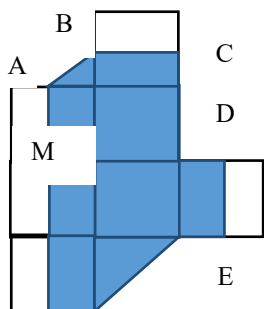
Задача 4. Злая волшебница Арахна наложила заклинание лжи на Элли и ее друзей Страшила, Железного Дровосека и Льва. Но на всех это заклинание подействовало по-разному. Кто-то стал все время говорить правду, а кто-то стал все время лгать. Элли сказала Льву: "Ты говоришь неправду!". Страшила возразил Элли: "Я думаю, что это ты говоришь неправду!". Железный Дровосек сказал Льву: "Я думаю, что они оба обманщики!". Лев спросил: «А я?». На что Железный Дровосек ответил: «Ты тоже обманщик!». Кто же из друзей говорит правду? Ответ обоснуйте.

Решение:

Железный Дровосек лжет, так как если он говорит правду, то приходим к противоречию (Элли лжет, со слов Железный Дровосек и одновременно говорит правду, со слов Страшила). Если Железный Дровосек лжет, то Лев говорит правду, тогда Элли лжет так как утверждает, что Лев – говорит неправду. Получаем, что Страшила говорит правду, так как утверждает, что Элли говорит неправду.

Ответ: правду говорят Лев и Страшила.

Задача 5 Площадь каждого из семи одинаковых квадратов 16 см кв. Найдите площадь закрашенного многоугольника если известно, что точки А, В, С, D, Е, М середины сторон квадратов. Ответ обоснуйте.



Решение:

Многоугольник состоит из двух квадратов, пяти половин квадрата в форме прямоугольника и одной половины квадрата в форме треугольника и еще одного прямоугольного треугольника со сторонами равными половине стороны квадрата.

Из пяти половин квадрата в форме прямоугольника можно составить два квадрата и останется еще одна половина квадрата в форме прямоугольника.

Тогда получаем, что многоугольник состоит из четырех квадратов, прямоугольника и двух треугольников.

$$S=S_{кв} \cdot 4+S_{пр}+S_{тр1}+S_{тр2}$$

$$S_{пр}=S_{тр1}=S_{кв}:2=16:2=8 \text{ (см кв.)}$$

$$S_{кв}=a \cdot a=16 \text{ (см кв.) значит } a=4 \text{ см и } a:2=2 \text{ (см)}$$

$$S_{тр2}=(2 \cdot 2):2=2 \text{ (см кв.)}$$

$$S=16 \cdot 4+8+8+2=82 \text{ (см кв.)}$$

Ответ: площадь закрашенного многоугольника 82 см кв.

Задача 6. Страшила отправился в гости к жевунам и взял с собой угощения. В корзинку он положил 16 желтых слив, в мешок 11 синих слив и в другой мешок положил 14 груш. Жевуны очень обрадовались и в первый же день съели 18 слив, а во второй день съели 20 фруктов из мешков. Какое наибольшее количество синих слив могло остаться у жевунов? Ответ обоснуйте.

Решение:

1) $18-16=2$ (сл.) синих наименьшее количество, которое могло быть съедено в первый день

2) $11-2=9$ (сл.) синих наибольшее количество, которое могло остаться после первого дня

3) $20-14=6$ (сл.) синих наименьшее количество, которое могло быть съедено во второй день

4) $9-6=3$ (сл.) синих наибольшее количество, которое могло остаться у жевунов

Ответ: 3 синих сливы.

Задача 7. Страшила выстроил жителей Волшебной страны в колонну по одному. В этом строю оказались Элли и Тотошка. Позади Элли в колонне стояло 43 жителя, включая Тотошку, а впереди Тотошки 31. Сколько жителей Волшебной страны участвовало в построении, если между Элли и Тотошкой было 5 жителей?

Решение:

1) $43+31=74$ (ж.) это на пять жителей больше, чем участвовало в построении

2) $74-5=69$ (ж.) участвовало в построении

Ответ: 69 жителей Волшебной страны участвовало в построении.

Задача 8. Чтобы изготовить 24 мраморных кирпичей для нового дома в Изумрудном городе Фарамант заготовил мраморные плиты одинаковой ширины и толщины, но разной длины: 6 м и 8 м. На изготовление одного кирпича нужна плита длиной 2 м. Разрезать плиту один раз занимает у Фараманта одну минуту. Он может резать плиты длиной только 6 метров или только 8 метров. Какие плиты ему лучше разрезать, чтобы быстрее сделать кирпичи? Сколько времени при этом Фарамант сможет выиграть?

Решение:

1) $6:2=3$ (к.) можно сделать из шестиметровой плиты

2) $24:3=8$ (пл.) шестиметровых понадобится

3) $6:2-1=2$ (р.) нужно сделать на шестиметровой плите

4) $2*8=16$ (р.) нужно сделать, если брать только шестиметровые

5) $1*16=16$ (м.) понадобится для изготовления кирпичей из шестиметровых плит

6) $8:2=4$ (к.) можно сделать из восьмиметровой плиты

7) $24:4=6$ (пл.) восьмиметровых понадобится

8) $8:2-1=3$ (р.) нужно сделать на восьмиметровой плите

9) $3*6=18$ (р.) нужно сделать, если брать только восьмиметровые

10) $1*18=18$ (м.) понадобится для изготовления кирпичей из восьмиметровых плит

11) $18-16=2$ (м.) можно выиграть

Ответ: лучше разрезать шестиметровые плиты. Можно выиграть две минуты.

Задача 9. Элли сообщила своим друзьям радостную новость: «Сегодня Гудвин готов исполнить заветное желание одного из вас!». – Наверное, это будет желание Железного Дровосека, или Льва, – предположил Страшила. – «Думаю исполнится мечта Льва, так как она важнее», – сказал Железный Дровосек. – Скорее всего это буду не я, – грустно сказал Лев. Чье заветное желание исполнил Гудвин, если прав оказался только один из друзей Элли?

Решение:

Предположим, что Страшила оказался прав, значит, исполнилось желание одного из героев Железного Дровосека или Льва, и при этом по условию задачи Железный Дровосек и Лев оказались не правы. Следовательно, желание Льва не исполнилось и исполнилось одновременно. А такого быть не может.

Предположим, что прав оказался Железный Дровосек, значит исполнилось желание Льва. При этом Страшила и Лев оказались не правы. Тогда из того, что Страшила не прав получаем, что исполнилось желание Страшила. А такого быть не может, так как исполнилось желание только одного героя.

Предположим, что Лев оказался прав, значит, его желание не исполнилось. При этом по условию задачи Железный Дровосек и Страшила оказались не правы. Следовательно, желание Страшилы исполнилось и не исполнилось желание Льва. Противоречия не получили. Следовательно, исполнилось желание Страшилы.

Ответ: Гудвин исполнил заветное желание Страшилы.

Выводы. Как показал опыт, спецкурс «Внеурочная работа по математике в начальной школе» в процессе методической подготовки будущих учителей начальной школы позволяет повысить самостоятельность и активность учебной деятельности студентов; обеспечить положительную мотивацию обучения, овладеть методикой организации внеурочной работы по математике в процессе подготовки младших школьников к решению олимпиадных задач в рамках кружковой работы; получить опыт по составлению тематического планирования работы кружка и по подбору и решению олимпиадных задач по математике.

Литература:

1. Аксенова, М.В. К вопросу о математической подготовке будущего учителя начальных классов в вузе / М.В. Аксенова, Л.А. Гороховцева // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. труд. – Гуманитарно-педагогическая академия. Ялта. – №63 (2). – 2019. – С. 13-16

2. Аксенова, М.В. Нестандартные задачи в курсе математики начальной школы (подготовка к ВПР) / М.В. Аксенова, Л.А. Гороховцева, А.К. Мендыгалиева. – Оренбург: ОГПУ, 2021. – 96 с.

3. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев. – Москва: Просвещение, 2016. – 233 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Алиева Малкани Адамовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

магистр 2 курса направления филологии Хутаева Седа Саидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

доцент кафедры чеченской филологии Сельмурзаева Хеди Рамзановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

РУССКО-ЧЕЧЕНСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыты особенности совершенствования устной речи при изучении русского и чеченского языков. Рассмотрены психологические аспекты восприятия информации учащимися в начальной школе с учетом специфики освоения ими навыков устной речи. Обозначены признаки билингвального подхода к звуковым элементам русского и чеченского языков со стороны учащихся. Определены различия в компетентностных подходах как при изучении данных языков, так и при восприятии информации учащимися с билингвальным типом мышления. Предложен инструмент для систематизации навыков устной речи учащимися в начальной школе при непосредственном участии профессорско-

преподавательского состава двух вузов Чеченской Республики. Обозначена важность проведения исследований в рамках данной темы для распространения положительного опыта в других регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: учащиеся, начальная школа, русский язык, чеченский язык, устная речь, лексические единицы.

Annotation. The article reveals the peculiarities of improving oral speech in the study of Russian and Chechen languages. The psychological aspects of the perception of information by students in primary school are considered, taking into account the specifics of their development of oral speech skills. The signs of a bilingual approach to the sound elements of the Russian and Chechen languages on the part of students are indicated. The differences in the competence approach are determined both in the study of these languages and in the perception of information by students with a bilingual type of thinking. A tool is proposed for the systematization of oral speech skills by students in primary school with the direct participation of the teaching staff of two universities of the Chechen Republic. The importance of conducting research within the framework of this topic for the dissemination of positive experience in other regions of the Russian Federation is indicated.

Key words: students, elementary school, Russian language, Chechen language, oral speech, lexical units.

Введение. Совершенствование устной речи среди учащихся начальной школы определяет степень их готовности воспринимать в последующем языковые нормы. Для учащихся с билингвальным типом мышления навыки устной речи чрезвычайно важны, так как звуковое восприятие знаковых символов способствует нестандартному развитию их мышления. В этом аспекте русско-чеченский компонент является наглядным примером обстоятельства, которое существенно влияет на коммуникативные навыки учащихся в процессе восприятия двух языков, не идентичных по своей структуре, и их лексической составляющей.

Данный аспект частично раскрыт в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования и требует дополнительных методических разработок для педагогов, перед которыми стоит подобная важная задача [8]. Поэтому актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью углубленного изучения восприятия различий русского и чеченского языков учащимися начальной школы. Целью настоящей работы является определение специфики и предпосылок, которые в рамках педагогической деятельности гармонизируют восприятие двух языков учащимися с билингвальным типом мышления.

В частности, педагог Б.А. Хариханова указывает на значительную распространенность русских лексических единиц в устной речи чеченцев-билингвов, преимущественно проживающих на территории городских агломераций [9, С. 167]. Педагог М.Е. Алексеев рассматривает нестандартные подходы к изучению грамматики родного языка и второго языка, выступающего как основного в аспекте русско-чеченского компонента [9, С. 163]. Педагог, ученый М.А. Алиева считает совершенствование устной речи среди учащихся-билингвов основополагающей проблемой в процессе обучения русскому языку, так как существуют определенные препятствующие коммуникативные факторы, связанные со структурными различиями в русском и чеченском языках. Педагог также отметила различия между действительным уровнем знаний русского языка учащихся начальных классов, для которых чеченский язык является родным, и предписаниями образовательных стандартов в отношении качества освоения обозначенных навыков [1, С. 8].

Изложение основного материала статьи. Основная деятельность учащихся образовательных организаций фокусируется вокруг накопления объема знаний и необходимых навыков, пригодных для жизнедеятельности человека. В рамках обозначенного понимания функций образовательных организаций педагогическая деятельность состоит в классификации и систематизации представления учащихся об окружающей их социальной и природной действительности.

Если рассматривать образовательный процесс учащихся в начальной школе, то его отличительной особенностью является словесный способ познания окружающей действительности, который проявляется в описательной части деятельности педагога. Учащиеся младших классов узнают об окружающей действительности новые факты из рассказов педагога, а также преимущественно аудио- и визуальных источников информации. Постепенно знания учащихся в начальной школе углубляются и расширяются, а затем объединяются в единую систему обобщенного характера.

Описательный способ восприятия информации является основой для повторения и закрепления учащимися новой информации, которая зачастую сопровождается заучиванием стихотворений, пересказом литературных произведений небольших объемов или их отрывков. Применяя устную речь в образовательном процессе, учащиеся не задумываются о смысловой нагрузке стихотворения или отрывка литературного произведения. Поэтому в задачу педагога входит разъяснение не только смысловой нагрузки, но также взаимосвязи описываемых явлений с другими природными или социальными аспектами [3, С. С.245].

Для совершенствования устной речи данный аспект является чрезвычайно важным, так как в начальной школе закладываются основы фонетического характера, в том числе элементы артикуляции изучаемого языка и характерных признаков правильного звучания. Таким образом, главенствующим компонентом образовательного процесса в начальной школе являются не только знания обобщенного характера, но и привитие основ правильной речи преимущественно родного языка.

Хотя основные навыки устной речи учащимися начальной школы осваиваются изначально в семье, более глубокое понимание произношения и речевых формулировок на родном языке формируется при участии педагога, который обладает достаточными педагогическими приемами для освоения учащимися информационно-коммуникативных и рефлексивных компетенций в отношении устной речи. Так как возрастной диапазон и особенности психики учащихся младших классов относят их к наиболее уязвимым слоям населения, то при развитии навыков устной речи педагог должен руководствоваться не оценочными параметрами в процессе исправления неправильного произношения, а инструментами, позволяющими ориентироваться на образцы правильного произношения. Таким образом, учащиеся адаптируются к наставнической роли педагога и беспрепятственно воспринимают языковые нормы как элемент познания окружающей действительности в коммуникативной форме.

Приоритетность правильного произношения лексических единиц определяет степень сложности содержательной части занятий, а также структуры и тематических направлений сопутствующих учебных пособий, предназначенных для изучения языка в начальной школе. Несмотря на преобладающее количество изобразительных форм учебного материала, все упражнения рассчитаны на развитие преимущественно устной речи, в рамках которой учащиеся получают навыки логического изложения мысли. Для достижения подобной компетенции языковой компонент является главенствующей составляющей в процессе коммуникации между педагогом и учащимися.

Следует отметить, что билингвальный компонент, при котором учащиеся одинаково функционируют на двух языках, к примеру, на русском и чеченском языках, способствует индивидуализации педагогического подхода. Под индивидуализацией в данном контексте понимается учет педагогом ключевых аспектов устной речи, которые присущи учащимся с билингвальным типом мышления. В частности, подразумеваются: имеющийся словарный запас; наличие выраженного акцента в пользу русского или чеченского языков; осведомленность о культурных элементах народов-носителей обозначенных языков; приоритетность применения в устной речи определенного языка и др.

Устная речь русского языка предполагает акустико-физиологические и акустико-артикуляционные характеристики, которые учащиеся начальной школы осваивают посредством соответствующих акустических и артикуляционных данных. Кроме того, для результативного освоения русского языка основополагающим является понимание учащимися этимологии слов, а также правильности их произношения и отличий их написания. Для развития навыков устной речи также немаловажно разъяснять учащимся морфологический состав определенных слов, особенно тех, которые являются исключением из правил, к примеру, молоко, корова, огурец, ворота и др.

Совершенствование устной речи при изучении русского языка и его применении требует от педагога привить учащимся понимание принципов чередования звуков и букв в аспекте фонетической системы. Таким образом, учащиеся в начальной школе получают первичные представления о фонетических стилях, а именно о полном и разговорном. В рамках разговорного стиля важно предоставить учащимся возможность интуитивно освоить мелодику языка, которая определяет разговорную и литературную форму межличностного общения [4, С. 252].

Педагогу необходимо учитывать особенности произносительного аппарата, который является персонифицированным элементом для каждого учащегося. Кроме того, произносительный аппарат зиждется на формировании корректного механизма дыхания и правильной работы гортанной полости рта. Соответственно, педагог прорабатывает элементы акустического спектра, в рамках которого учащиеся обращают внимание на специфику произносимых звуков на русском языке. Данный аспект особенно важен для произношения заимствованных слов, так как обозначенные лексические единицы могут встречаться, к примеру, в чеченском языке и предполагать иное звучание. Если проигнорировать непонимание учащимися разницы в звучании заимствованных слов в русском языке, то с высокой вероятностью может возникнуть сложность устранения многих элементов несовершенства устной речи, в частности, акцента.

Как в русском языке, так и в чеченском для учащихся с билингвальным типом мышления представляет особую важность ударение в словах, поэтому педагогу необходимо проводить на регулярной основе аналитическую работу гласных букв как минимум на примере одного изучаемого языка. В частности, необходимо проводить работу с гласными заднего ряда, смешанного ряда, а также в отношении оттенков и закономерностей гласных, которые относятся к ударным.

Как русский, так и чеченский языки предполагают совершенствование безударного вокализма, в рамках которого специфика произношения гласных также представляет особую важность, так как существует разнообразие фонетических характеристик в отношении такого вида гласных. Аналогичная работа предусмотрена для совершенствования согласных звуков.

Устный компонент в чеченском языке также предполагает коммуникативный принцип, который подразумевает активное совершенствование разговорной речи. Учащиеся в начальной школе при изучении чеченского языка проходят обучение путем прослушивания диалогов и несложных музыкальных произведений, участия в межличностном общении и чтении вслух отрывков произведений. В значительной степени результативность освоения устной речи чеченского языка осуществляется интуитивным путем, так как для билингвальных учащихся, проживающих на территории Чеченской Республики, восприятие звуков родного языка осуществляется с учетом генетического компонента. Данное обстоятельство существенно влияет на понимание последовательности употребления лексических единиц в синтаксической конструкции [7, С. 12].

Как и в русском языке, в процессе изучения чеченского языка учащиеся получают основные навыки применения фонетического и морфологического компонентов при словообразовании и формировании различных синтаксических конструкций. Общим аспектом изучения учащимися в начальной школе русского и чеченского языков является продолжительность процесса освоения этимологии слов и накопления основного словарного запаса. Другим общим компонентом изучения учащимися русского и чеченского языков является совершенствование навыков посредством упражнений, позволяющих освоить идентичные компетенции.

При этом следует отметить, что основная нагрузка как в русском, так и чеченском языках, приходится на первый класс, так как познавательный процесс осуществляется преимущественно в устной форме. Второй, третий и четвертый классы при изучении русского и чеченского языков в начальной школе также совпадают в отношении освоения орфографических и грамматических норм указанных языков. Однако существенным отличием является неоднородность образовательной программы и количество учебных часов, отведенных на изучение русского и чеченского языков в образовательных организациях Чеченской Республики. Хотя преимущественное количество учебного времени отводится изучению русского языка, познавательный процесс при изучении чеченского языка компенсируется в достаточной степени также практикой в семье и языковой среде.

Если при изучении русского языка приоритетное внимание уделяется этимологии и комбинации орфоэпических элементов лексических единиц, то при изучении чеченского языка и освоении устной речи внимание акцентируется преимущественно на различиях гласных и согласных звуков и букв, произношению отдельных слов и синтаксических конструкций, что отражается в необходимости совершенствования вопросительных, а также побудительных реплик – реакций. Широкое применение в чеченском языке для обучения в начальной школе получили речевые образцы, на основе которых учащиеся осваивают навыки изложения мысли и кратких ответов на вопросы.

Другим отличием изучения чеченского языка от педагогического подхода к изучению русского языка является системный переход от отдельных звуков к комбинации звуков, затем – от комбинации звуков к буквам. При этом данная работа осуществляется педагогом непосредственно до изучения содержательной части букваря. Таким образом, если при изучении русского языка прослеживается переход от информационно-коммуникативной компетенции к освоению рефлексивной компетенции, то при изучении чеченского языка, наоборот, учащиеся изначально осваивают рефлексивную компетенцию, а затем переходят к информационно-коммуникативной компетенции.

Существующие педагогические подходы при изучении русского и чеченского языков в начальной школе способствуют гибкости мыслительного процесса среди учащихся и формированию значительного количества нейронных связей, которые в последующем можно классифицировать и систематизировать в информацию любой сложности и содержания. Поэтому предлагается совместными усилиями Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. КадYROва» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. КадYROва») разработать специальную рабочую тетрадь для освоения устной речи русского и чеченского языков учащимися младших классов [5], [6]. Данная рабочая тетрадь может включать специальные упражнения на развитие коммуникативных навыков и правильного произношения с учетом билингвального типа мышления обозначенных учащихся и результатов психологических и педагогических исследований профессорско-преподавательского состава данных вузов.

Совершенствование устной речи при изучении учащимися начальных классов русского и чеченского языков может представлять уникальный опыт для обучения учащихся с аналогичным типом мышления в других регионах Российской Федерации. Устная речь является не только языковым компонентом, но также составляющей фольклорного направления

всех этносов, проживающих в регионах страны. Соответственно, разработка и внедрение рабочей тетради для совершенствования учащимися начальных классов навыков устной речи может существенно отразиться на их успеваемости в будущем и результативности применения коммуникативных навыков.

Выводы. Таким образом, отметим, несмотря на то, что русско-чеченский компонент как предмет встречается в исследованиях не так часто, данная тема заслуживает полноценного развития. Изучение особенностей освоения устной речи учащимися с билингвальным типом мышления в начальной школе в действительности является актуальной проблемой не только для этнически направленных образовательных организаций, но также для учебных заведений всех уровней вне зависимости от углубленного профиля подготовки. Причина состоит в том, что в каждом классе каждой образовательной организации в силу многонациональности Российской Федерации обучаются учащиеся с билингвальным типом мышления.

Литература:

1. Алиева, М.А. Первоначальное обучение русской устной речи учащихся в условиях чечено-русского двуязычия: автореферат канд.пед.наук: 13.00.02 / Алиева Малкани Адамовна. – Махачкала, 2014. – 27 с.
2. Алексеев, М.Е. Русский язык в чеченской школе / М.Е. Алексеев, А.И. Халидов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2010. – №2. – С. 162-168
3. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
4. Матусевич, М.И. Современный русский язык. Фонетика: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / М.И. Матусевич. – Москва: Просвещение, 1976. – 288 с.
5. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 10.06.2023).
6. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадыров сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=liqn471g7r978076229/> (дата обращения: 10.06.2023).
7. Примерная основная образовательная программа по чеченскому языку и литературному чтению. 1-4 классы / Сост.: Эдилов С.Э. – Грозный: АО «Издательско-полиграфический комплекс «Грозненский рабочий», 2016. – 48 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/?ysclid=lirtx9zvjh445293758 (дата обращения: 10.06.2023).
9. Хариханова, Б.А. Интеркаляция в чеченской речи билингвов / Б.А. Хариханова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2009. – №4. – С. 166-169

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Алимсакаева Рита Кочаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Одной из первостепенных проблем обучения русскому языку является формирование лексического запаса учащихся. Ученики начальных классов обычно используют ограниченное количество лексических единиц в своей речи. Обогащение словарного запаса языка – важнейший этап в дальнейшем образовании и развитии личности ребенка. Это определило обращение к проблемам изучения иноязычной лексики в начальной школе. В последнее время можно заметить возрастание интереса к заимствованной лексике. Это связано с научно-техническим прогрессом, расширением языковых контактов и взаимодействием различных лингвокультур. В статье рассмотрены особенности работы над иноязычной лексикой в начальной школе. Показаны лексико-грамматические ошибки, с которыми могут столкнуться ученики начальных классов. Предложены критерии работы над иноязычной лексикой в начальной школе. Для успешного усвоения лексических заимствований в начальных классах важно организовать специальное обучение, основанное на базе перечисленных критериев.

Ключевые слова: иноязычная лексика, критерии работы над иноязычной лексикой.

Annotation. One of the primary problems of teaching the Russian language is the formation of the lexical stock of students. Primary school students usually use a limited number of lexical units in their speech. The enrichment of the vocabulary of the language is the most important stage in the further education and development of the child's personality. This determined the appeal to the problems of studying foreign language vocabulary in elementary school. Recently, one can notice an increase in interest in borrowed vocabulary. This is due to scientific and technological progress, the expansion of language contacts and the interaction of various linguistic cultures. The article discusses the features of working on foreign language vocabulary in elementary school. Lexical and grammatical errors that primary school students may encounter are shown. The criteria for working on foreign language vocabulary in primary school are proposed. For the successful assimilation of lexical borrowings in primary school, it is important to organize special training based on the listed criteria.

Key words: foreign language vocabulary, criteria for working on foreign language vocabulary.

Введение. В основном иноязычные слова просачиваются в нашу речь из телевидения, радио, прессы и научной литературы. Часто заимствованные слова используют в неоправданных случаях, без учета лексического значения, или вовсе не воспринимаются собеседниками. Изучение иноязычных слов обогащает словарный запас учащихся, помогает сформировать лексически грамотную речь.

Использование иноязычных заимствований – это активный и социально значимый процесс, который происходит в современном русском языке. Такой процесс негативно влияет на формирование и развитие языковых умений учащихся.

Многие известные ученые-лингвисты как за рубежом, так и в нашей стране занимались изучением заимствования новых слов как языкового процесса и возникающими в результате его новых лексических единиц. Особенно энергично их изучение началось в конце 19 начале 20 столетий.

Основания иноязычного заимствования изучали такие лингвисты, как Л.П. Крысин, Е.Э. Биржакова, А.Е. Супрун, В.М. Аристова, Н.С. Валгина и другие.

Большая часть ученых считает основными экстралингвистическими факторами заимствования, наличие:

- а) исторических контактов и наличие определенных связей двуязычия;
- б) необходимости названий новых предметов, процессов и явлений;
- в) новаторства нации в какой-либо отдельной сфере деятельности;

- г) экономии языковых средств;
- д) языкового снобизма, моды на иностранные слова;
- е) коммуникативной актуальности понятия и соответствующего ему слова.

Е.Э. Биржакова отмечает: «тенденции подобного рода не всегда лежат в плане чистой подражательности или моды, что главным побудительным мотивом зачастую выступают потребности изучения явления путём сравнения и сопоставления подобного, потребности практической или научной информации в условиях расширившихся, общеевропейских горизонтов общественного бытия» [1].

Изложение основного материала статьи. Русская речевая система не имеет некоторые звуки в иноязычных словах на русском языке. Благодаря процессу заимствования эти звуки стали русскими. Например, в русском языке нет придыхательного звука *h*, он заменяется на *х* или *г*: хоккей (англ. hockey), холл (англ. hall), хулиган (англ. hooligan), гетман (польск. hetman) и др. В исходных словах звук *h* иногда бывает едва ощутим. Очевидно поэтому он исчез в некоторых словах: история (греч. *histori*), ипподром (греч. *hippodromes*) и др.

Еще одним примером может служить такой пример, что в французском и немецком языках есть гласный звук, чтобы произнести который необходимо округлить губы, как будто произносишь русский *у*, при этом попытаться произнести *и*. Получается, что этот звук средний между *у* и *и*, и передаётся в немецком как *й*, а во французском – как *и*. Осваивая иноязычное слово со звуком *й*, мы обычно замещаем его звуком *у* (на письме после мягкой согласной – *ю*): костюм (франц. *costume*), этюд (франц. *etude*). Реже и превращается в русском в *и*: первое и тюркского слова *usim* передано в русском как *и*, второе – как *у(ю)* – изюм (правда, в русских говорах Средней Азии можно услышать *юзюм*).

Согласно фонетическим законам русского языка, звонкие согласные в языке-источнике в русском языке оглушаются: французские слова *etage*, *polonaise*, *devise* произносятся со звонким согласным на конце, русские слова *этаж*, *полонез*, *девиз* имеют в конце слова (в им. и вин. пад. ед. числа) соответствующий глухой согласный (*ш*, *с*).

Русское произношение характеризуется так называемым аканьем, т.е. произношением [о], как *а* в первом предупредительном слоге. Так же начинают произноситься и приходящие в русский язык иноязычные слова: портмоне (фр. *porte-monaie*), фонарь (греч. *phanar(i)on*), хотя, на самом деле, аканье не свойственно многим иностранным языкам.

Фонетическое освоение многих заимствованных слов заключается, прежде всего, в том, что согласный, который в языке-источнике перед звуками *э(е)* звучит твёрдо, в русском смягчается. Например: театр как *тэатр*, ректор как *рэктор*, портрет – как *портрэт*.

Во многих западноевропейских языках есть так называемое среднее европейское *L*. Оно не такое мягкое, как *л'* в русском слове *люблю*, но и не такое твёрдое, как *л* в слове *лодырь*. В результате процесса фонетического освоения среднее *L* в заимствованных словах становится либо твёрдым: *лампа* (франц. *lampe*), *класс* (с латинск. *classis*), либо мягким *муляж* (франц. *moulage*), *люк* (голланд. *luik*).

Мы перечислили, разумеется, не все случаи, не все типы фонетического освоения заимствованных слов. Но и этих примеров вполне достаточно, чтобы понять те звуковые изменения, которые для понимания тех звуковых изменений, которые происходят при процессе заимствования слов.

Иногда звуковое освоение заимствованных слов занимает довольно длительный период времени. До сих пор некоторые иностранные слова в русском языке освоены не полностью.

Графическое освоение заимствованного слова – это передача его русскими буквами в письменном виде средствами русского алфавита.

Русские слова, вошедшие в русскую лексику из иностранных языков, сразу приобретут графический вид русского языка. Однако иногда графическое преимущество иностранного слова проявляется в течение определенного периода времени: какое-то время слово не передается русским алфавитом, сохраняя при этом внешний вид иностранного языка на алфавите. Многие латиноамериканские и греческие языки уже давно согласованы в наших словарях (минимум, максимум, альма матер, постфактум, постскриптум и т.д.) Для передачи такого рода слов давно используется кириллическая передача. Графическое владение словом тесно связано с владением словом.

Эффективное распознавание слов зависит от способности преодолевать конкуренцию со стороны перекрывающихся слов. Характер наложения зависит от способа ввода: произносимые слова имеют временное наложение на другие слова, в которых фонемы находятся в одних и тех же позициях, тогда как написанные слова имеют пространственное наложение на другие слова с буквами в тех же местах.

Эффективное использование языка зависит от быстрого и точного распознавания слов. Это верно как для устных, так и для письменных слов.

Особенно большими изменениями считаются полное грамматическое переосмысление слова и лексикализация. Полностью переосмысливаются, грамматические слова, которые в языке-источнике принадлежат к одной части речи, а в русском – к другой. Одеколон – лексикализованное французское словосочетание *eau de Cologne* (буквально «кельнская вода»). От лексикализации в русском языке надо отличать случаи типа *бульдог*, где превращение двух слов в одно (словосложение) произошло в самом английском языке, а русский язык усвоил уже готовое (в английском – сложное) слово *бульдог* (англ. *bull* – бык и *dog* – собака англ. *Bulldog*, русс. *бульдог*).

Под лексическим освоением мы понимаем освоение слов как единиц лексики.

Лексически освоенным считается слово, называющее вещь, явление, которое свойственно русской действительности, когда в значении его не остается ничего, что указывало бы на его иноязычное происхождение. К таким словам можно причислить следующие: *пальто* (франц. *paletot*), *спорт* (англ. *sport*).

Овладение словарным запасом – это семантическое мастерство. В современных языках большинство заимствованных слов свободно говорит и активно используется в словарном запасе.

В русском языке заимствованные слова сосуществуют с небольшим количеством заимствованных слов – экзотизмов. Экзотизмы – это слова, используемые в языке, но по своему значению они отражают их заимствование, происхождение иностранного языка (например, *швейцар*). В таких словах есть ощущение "нерусскости".

Словарный запас характеризует язык жизни и существования людей. Например, в словаре этнической группы, носителем которой является турецкий язык, есть следующие слова: *аул*, *пилав* (плов), *пиала*, *бай*, *кишлак*, *акын* и т.д.

Заимствование – естественное явление в процессе развития языка. Этот процесс является процессом и результатом общения людей.

Мы полагаем, что усвоение слов иностранного происхождения младшими школьниками должно учитывать особенности развития речи младших школьников.

Многозначность речи младших школьников, совокупность мышления обуславливают принципы усвоения лексического значения слова через поиск характеристик этих слов, и проявляется в формировании «чутья» к языковой форме.

Известный исследователь языка М.Р. Львов утверждает, что развитие детского вокабуляра характеризуется этапами формирования потребностей личности: от базовых инстинктивных понятий, бытовой лексики, до характеристики природных явлений и технических девайсов.

В период обучения в школе ученик расширяет свой лексикон: увеличивает его объём, изучает культурный элемент значения слова, развивает самонаблюдение по использованию тех или иных лексических средств языка.

Впервые дети знакомятся с иноязычной лексикой в дошкольном возрасте и продолжают употреблять заимствования в младшем школьном, а затем и в подростковом возрасте. Автор «Словаря современного детского языка» В.К. Харченко зафиксировал 27 современных иноязычных заимствованных слов [5]. Активно функционируют в речи иноязычные слова, относящиеся к следующим лексико-семантическим сферам: спортивной и компьютерной терминологии, бытовой лексике, лексике наименования одежды.

Тем не менее, включая в свою речь заимствованные иноязычные слова, учащиеся допускают большое количество грамматических, лексико-семантических и словообразовательных ошибок.

Проведённое исследование речи четвероклассников подтвердило необходимость включения в лексикон и изучения младшими школьниками современных иноязычных заимствований и наряду с этим, их слабую освоенность.

Больше всего дети допускают лексико-семантические ошибки.

Даже в семантике часто используемых чужих слов допускаются значительные неточности, такие как истолкование иноязычных заимствований, передающихся на уровне «бытового» «житейского» знания (например: «йогурт – разноцветная сметана», «чипсы – сушёная картошка»).

Такое понятие как семантизация как правило реализуется на уровне образного представления и в основном через функциональность смысла. К примеру, четвероклассникам мы предложили подумать над тем, почему телефон называют мобильным. Разумеется, никто из участников беседы точного перевода с английского не знал, но определить значение данного слова через его предназначение выразили желание почти все.

Чаще всего был дан такой ответ: «так как с таким видом телефона можно быстро и беспрепятственно передвигаться, его используют для быстрой связи с абонентом». Ввиду того, что у младших школьников нет этимологических знаний, они, стремясь понять значение чужих слов, пытаются найти в них внутреннюю форму и содержание. Один ученик на вопрос об этимологии слова «джинсы» ответил так: «Я думаю, что когда-то был джин, потом к слову добавили -сы и получили джинсы». Вот другой пример: «Может быть, была такая материя джинс, от неё в русском языке и произошли слова джинсы, джемпер».

Большие трудности порождает использование так называемых несклоняемых слов, которые имеют форму только множественного числа существительного («мюсли, чипсы»).

Возможно, причина такого рода ошибок кроется в том, что среди несклоняемых слов иноязычного происхождения дети физически способны запомнить только несколько таких слов, например, существительные, которые имеют форму только единственного числа (пальто, кашне, метро, кино). Эти примеры традиционно включаются в учебники и, по сути, не обновляются.

В употреблении иноязычных заимствованных слов встречаются орфоэпические ошибки. Так, несмотря на частое употребление слов «компьютер», «плеер», дети затрудняются в их произношении (не знают, является ли буква е отличительной чертой, указывающей на мягкость предшествующих согласных т и л).

Довольно часто четвероклассники допускали в написании слов орфографические ошибки, неплохо освоенных в устной речи («бандминтон, багминтон»).

Причина таких ошибок, на наш взгляд, кроется в отсутствии системного освоения учащимися начальных классов заимствованной лексики. Поскольку содержание иноязычных заимствований основывается на подходящем учебном лексическом материале, при его отборе необходимо его отбор требует вынесения конкретных требований.

Учитывая критерии и этапы отбора лексических единиц при составлении словаря иностранных слов (Л.П. Крысин, Л.К. Скороход), принципы лингвистического отбора при изучении иностранного языка (Л.В. Щерба, И.В. Рахманова), критерии усвоения и закрепления значения слова (А.В. Кремнева), мы предлагаем свои критерии работы над иноязычной лексикой в начальной школе:

- коммуникативная значимость;
- лексикографический критерий;
- собственно языковой критерий;
- дидактический критерий;
- психологический критерий.

Рассмотрим более подробно их сущность.

Критерий коммуникативной значимости включает в себя своевременность обозначаемых этим словом понятий, коммуникативную актуальность и частоту употребления в речи.

В основу работы лексикографического критерия мы вкладываем включение заимствованного слова в нормативные словари русского языка.

Собственно языковой критерий содержит в себе следующие составляющие компоненты: изучение слов, которые едины относительно источника заимствования и входят в систему дефиниций и терминов, сформированных и употребляемых в принимающем языке; потребность дифференцирования близких по содержанию понятий.

Психологический критерий в сознании носителей языка характеризует положительную эмоциональную окрашенность заимствованного слова и приоритетностью и престижностью иноязычного слова перед исконным словом.

Дидактический критерий даёт учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников при отборе слов, и появляющихся затруднений при устном и письменном усвоении слов иноязычного происхождения. При определении тематики заимствованных иноязычных слов также необходимо учитывать дидактический критерий отбора иноязычной лексики.

При отборе собственных критериев, необходимых в практической работе в начальной школе по изучению слов иноязычного происхождения мы учитывали результаты исследования, проведённого Аммаром Хуссейном Садиком. Исследователем А.Х. Садиком на основе глубокого анализа иноязычной лексики конца XX и первого десятилетия XXI вв. были представлены такие лексико-семантические поля в области общественной и политической лексики; компьютерной лексики, которая включает в себя компьютерную терминологию; экономической лексики (в основном англицизмы); лексики, которая принадлежит представителям массовой культуры; спортивной лексики; лексики из сферы шоу-бизнеса; бытовой лексики; лексики преступной сферы; лексики, которая включается в обиход медицинские и биологические термины; лексики СМИ; лексики мира моды [5].

Из перечисленных выше критериев первостепенным, на наш взгляд, является изучение иноязычных слов таких лексико-семантических групп, которые характеризуют области бытовой лексики, лексики мира моды, спортивной терминологии, компьютерной лексики и лексики, принадлежащей массовой культуре.

Мы предлагаем включить в перечень усвоения лексического минимума иноязычных заимствований в начальных классах около 50 слов. Среди них: шоу, чиккейк, чизбургер, хит, файл, тренажёр, степлер, сноуборд, слайд, скейтборд, попкорн, шопинг, плеер, чипсы, пицца, скутер пазл, о'кей, ноутбук, супермаркет, маркер, факс, лосон, фломастер, лазер, ксерокс, кроссовки, скотч, компьютер, дисплей, джип, джинсы, бигмаг, батут, бандана, бадминтон и др.

Изучение словарного запаса является важной частью изучения языка.

Знание словарного запаса часто рассматривается как важнейший инструмент для изучающих язык, поскольку ограниченный словарный запас препятствует успешному общению. Подчеркивая важность приобретения словарного запаса, подчеркиваем, что лексические знания занимают центральное место в коммуникативной компетенции и в овладении языком.

Знание словарного запаса позволяет использовать язык, и, наоборот, использование языка приводит к увеличению словарного запаса. Важность словарного запаса демонстрируется ежедневно в школе и за ее пределами. В классе наиболее успешные учащиеся обладают наиболее достаточным словарным запасом.

Было предпринято множество попыток помочь учащимся решить проблемы, стоящие перед изучением словарного запаса. Однако остаются сомнения в их эффективности в улучшении понимания и выработки словарного запаса учащимися.

В процессе изучения языка в младших классах ученики быстро усваивают словарный запас, медленнее усваивают структуры. Знакомство со словами и их использование в таких контекстах, как развлекательные мероприятия (мозговой штурм, шарады, модифицированная крылатая фраза, игра со словарем), может быть полезным для закрепления новых слов в их сознании. Для того чтобы, создать словарную сеть могут помочь увлекательные занятия, которые устанавливают связь между словами и другими лексическими единицами.

Использование игр и веселых занятий для обучения лексике и их обратный эффект хорошо задокументированы в различных исследованиях, которые помогают многим учащимся избавиться от смущения и получить возможность более активно участвовать в процессе осмысления.

В результате анализа современного научно-методического и практического состояния изучения иноязычных заимствований мы пришли к следующему выводу: чтобы учащиеся начальных классов смогли освоить лексические заимствования, важно организовать специальное обучение, основанное на базе перечисленных критериев.

Выводы. Слова действительно обладают силой. Слова и понятия, которые они кодируют, рождаются в результате социального взаимодействия между взрослыми и детьми. С помощью синтаксиса слова объединяются в предложения, описывающие события в мире, позволяя нам различать "Ребенок на подушке" и "Подушка на ребенке" – последнее описывает опасное состояние. Практически все дети во всем мире изучают язык и могут эффективно участвовать в повседневных разговорах.

Заимствованная лексика, в той или иной степени, несет на себе отпечаток родного языка, а следовательно, и культуры, из которой она пришла. В условиях современного глобализированного мира вопросы взаимодействия культур приобретают особую актуальность, в связи с чем растет количество лингвокультурологических исследований, посвященных выявлению культурных смыслов в языке.

Литература:

1. Балии, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балии. – Москва, 1955.
2. Биржакова, Е.Э. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века: Языковые контакты и заимствования / Е.Э. Биржакова, Л.А. Войнова, Л.Л. Кутина. – Ленинград: Наука, 1972. – 431 с.
3. Валгина, Н.С. Современный русский язык: Учебник / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Логос, 2002. – 528 с.
4. Крысин, Л.П. Толковый словарь иностранных языков / Л.С. Крысин. – Москва, 2009.
5. Харченко, В.К. Словарь современного детского языка / В.К. Харченко. – Москва: Астрель, 2005. – 640 с.

Педагогика

УДК 37.014.1

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕГУЛЯТОР ПОЛИЭТНИЧНОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В рамках процесса глокализации рассматриваются позитивный и негативный аспекты фактора этничности в образовательном пространстве. рассмотрены две образовательные модели – «национальная школа» и «этническая школа» – как возможного пути разрешения потенциально конфликтного противоречия глокализации (на примере Республики Татарстан).

Ключевые слова: этнические аспекты образования, «национальная» и «этническая» модели образования, образование в Республике Татарстан.

Annotation. Within the framework of the glocalisation process, the positive and negative aspects of the ethnicity factor in the educational space are considered. Two educational models – "national school" and "ethnic school" – are considered as a possible way to resolve the potentially conflicting contradiction of glocalisation (on the example of the Republic of Tatarstan).

Key words: ethnic aspects of education, "national" and "ethnic" model of education, education in the Republic of Tatarstan.

Введение. Динамика современных социальных процессов подобна маятнику, амплитуда которого попеременно выбрасывает общество к противоположным полюсам объективно существующих противоречий, расширение же этой амплитуды приводит к росту конфликтного потенциала социальных взаимодействий и регулярным «протуберанцам» социальных конфликтов. Афишируемая глобализация мировых процессов (политических, экономических, социальных, культурных, образовательных, научно-технологических и т.д.) сопровождается столь же динамично углубляющейся локализацией этих процессов, и это взаимно разветвляющееся действие в современной гуманитаристике определяется

термином «глокализация» («glocalisation»), отражающим, пожалуй, самое масштабное объективное противоречие в развитии современного мира. Одним из проявлений процесса глокализации является углубляющееся в современном мире противоречие «национальное-этническое»: с одной стороны – стремление в национальных государствах к унификации культурных норм («национальное» как общее), с другой стороны – дифференциация культурных норм («этническое» как особенное).

Изложение основного материала статьи. Человеческое сообщество в своем развитии формировало и формирует системы регулирования социальных противоречий, в числе которых и различные по форме и содержанию образовательные системы. Система образования на всех уровнях, с одной стороны, осуществляет трансляцию накопленных предыдущими поколениями знаний, с другой стороны – формирует актуальные для современного общества социальные потребности, духовные ценности, психологическую мотивацию, мировоззренческие ориентиры. Государственная система образования (системы дошкольного, начального, среднего, профессионального, высшего, дополнительного образования), или Школа в общем смысле, будучи необходимым элементом социализации молодежи, объективно сталкивается с проблемой этнофоров, их потребностями и комплексами. Этничность согласно примордиалистскому подходу является объективной характеристикой человеческой личности, что обозначается научным термином «этнофор». Можно рассуждать о «степени этнофорности» отдельного человека, но в любом случае каждый человек является носителем этничности, этнической идентичности. В связи с этим мы хотим остановиться на двух проблемах в современном образовательном процессе, вытекающих из этнической природы личности.

Первая проблема связана с влиянием этнического чувства и этнического сознания на педагогический процесс. С одной стороны, «этническое» в системе образования имеет мощный интегрирующий потенциал, системно связанный с процессами формирования национальных общин и государств. Этот потенциал раскрывается в следующих процессах:

1. в формировании системы национальной (общегосударственной) педагогики, интегрирующей различного уровня образовательные учреждения, учебные дисциплины, методическую и научную литературу, и, как результат, в развитии «высокой культуры» (Э. Геллнер), которая, в свою очередь, придает этническим территориальным и языковым «разнородностям» единую основу и целостность, формирует «национально-государственную идентичность»;

2. в расширении педагогического арсенала как с точки зрения культурно-исторического содержания, так и «народных» педагогических методов;

3. в объективно необходимом формировании толерантного мышления и поведения педагогов и учащихся;

4. в создании комфортного «фона общения», основанного на общей этничности педагогов и учащихся, что особенно ярко проявляется в поликультурных обществах, где ученики и педагоги порою работают и учатся в иной, «чужой» языковой и культурной среде. Именно в таких ситуациях владение различными языками, знание культурных традиций и поведенческих норм может стать для участников образовательного процесса инструментом повышения эффективности педагогического воздействия. Так, в нашем регионе владение татарским языком является тем ключиком, который может установить и облегчить взаимодействие с учащимися, выросшими в татарской языковой и культурообразующей среде.

С другой стороны, проявление «этнического» в образовательном процессе может иметь конфликтную природу, несущей потенциал дезинтеграции и разобщения. К таким негативным проявлениям «этнического» в образовательном процессе можно отнести следующее:

1. «этничность» как субъектная характеристика содержит как объединяющий, так и конфликтный потенциал; будучи чертой духовной, этничность может стать ресурсом для мировоззренческих, ценностных конфликтов, каковые, как известно, практически неразрешимы и неуправляемы. Поэтому этнически неоднородные учебные и трудовые коллективы требуют от педагогов деликатности, чуткости, ответственности за речь и поступки;

2. «этничность» при определенных социально-политических кризисных обстоятельствах может стать конструктивным орудием влияния на молодое поколение, в силу чего общечеловеческие нравственные нормы и ценности теряют свое влияние в процессе социализации, и это деструктивные содержание этничности является мощным конфликтогенным обстоятельством в многонациональных сообществах.

Таким образом, повсеместно мультикультурный, полиэтничный характер современного общества требует от педагогов не только «теоретической подкованности» в этнонациональном вопросе, но и владения навыками практических коммуникаций, чтобы «стать представителем Культуры в своей культуре, внести в нее всечеловеческий масштаб и вместе с тем возлюбить ту малость, частичность, условность, которая составляет ее удел в царстве культур» [7].

Вторая проблема, на которой мы хотим остановиться, является проблема «национальной школы». И в этой проблеме мы выделяем два понимания этого термина. Безусловно, любая этнообщность имеет объективно обусловленную потребность в сохранении и передаче своих исторически сформированных ценностей. Этот процесс осуществляется в многообразии форм – от «фольклорного творчества» до символических дискурсов «высокой культуры». Следовательно, содержательно термин «национальная школа» может пониматься как «школа народная» и как «школа государственная», иначе говоря, мы предлагаем рассмотреть две модели: «этническую» и «национальную» школы. Собственно, модель «национальной школы» унифицирует культурные потребности общества средствами политическими, государственными, в то время как модель «этнической школы» – силами общества, поэтому «национальная модель» базируется на вертикальных связях «государство-общество», а «этническая» – на горизонтальных связях. «Национальная» модель эффективна в моноэтнических государствах, в полиэтничных же государствах, ориентирующихся на мультикультурность, эта модель входит в противоречие с этническим разнообразием. Опыт школы в Советском Союзе наглядно демонстрирует этот конфликт: интернациональная риторика, на практике сопровождалась элиминацией этнической школы народов СССР. В постсоветский период этнические сообщества получили шанс возродить свою этническую Школу. Постсоветская история Татарстана является наглядным тому примером. В 1991 году в бурном процессе законотворчества была разработана новая Концепция национального просвещения. Программа была реализована благодаря спешно созданной системе подготовки учительских кадров в вузах республики. К началу 2000-х годов, за 10 лет образовательных реформ, в татарстанских школах в 3 раза увеличилось количество учителей татарского языка и литературы. К 2010г. в республике в соответствии с Концепцией была создана система школ с разной долей этнического компонента: татарские, татаро-русские, русско-татарские, русские школы. Возможно, самым важным результатом этих реформ на сегодняшний день является возможность изучать татарский язык в рамках школьной программы всеми учащимися татарстанских школ. Если в 2001 году согласно социологическим опросам только треть русскоязычного населения Татарстана ответили, что в разной степени владеют татарским языком, то в 2010-м году уже около половины опрошенных ответили, что знают татарский язык. Доля же русскоязычной молодежи, владеющей в разной степени татарским языком, достигла почти 80%, из них 8% ответили, что владеют татарским языком свободно.

Результаты опроса показали, что изучение татарского языка в государственных школах Татарстана имело скорее формальный характер.

Интересно в связи с этой темой, на наш взгляд, сравнить оценку населения Татарстана в целом политики двуязычия. Татарстан – многонациональный регион, здесь проживает более 4 млн человек. В населении республики преобладает два этноса – татарский и русский. Чуть более половины населения республики составляют татары, и около половины – русские. Согласно опросу, 63% населения (72% татар, 49% русских) республики в целом высказали одобрение формату двуязычия исходя из преобладающих этнических групп. Однако, обязательность его преподавания в школе поддерживали только 44% татар и 14% русских. Так, 80% русских родителей предпочли школы с русским языком обучения или с углубленным изучением одного из европейских языков, и только 14% готовы были отдать своего ребенка в двуязычную школу с преподаванием на русском и татарском языках. Еще более наглядны результаты опроса родителей-татар: 40% ответили так же, как и большинство русских родителей, и столько же – готовы были отдать детей в двуязычные школы; лишь 10% родителей хотели бы, чтобы их дети обучались в школах с татарским языком обучения [6]. Результаты опросов показывают, что выбор образовательной программы слабо коррелирует с поддержкой двуязычия.

Результаты образовательных реформ конца 1990-х – начала 2000 гг. согласно результатам социологических опросов имели положительный эффект, но во многом – формальный характер [6]. Повсеместное внедрение татарского языка как обязательного для изучения в школах Татарстана привело к напряженной обстановке: наспех подготовленные кадры наряду со слабой, не подготовленной для русскоговорящих детей, методической базой и учебной литературы создало определённые перегибы в образовательном процессе (например, уроков татарского языка для всех учеников было больше, чем уроков русского языка). К 2017 году негативных последствий проведенных языковых реформ в образовании накопилось больше, нежели позитивных, и было принято политическое решение об изменении образовательных программ: татарский язык теперь изучается на добровольных началах в рамках курса «родной язык». При этом в регионе сохраняется система национальных (татарских) учебных заведений, а с 2020 года реализуется проект полилингвального образования в школе «Адыманар». Проект «Адыманар» (в переводе с татарского – «шаги») создан как проект школы будущего, в которой народные традиции сосуществуют с новейшими технологиями. Школа построена в соответствии с передовыми образовательными технологиями, реализует обучение на трех языках – русском, английском, татарском. В школе имеется интернат для особо одаренных детей из глубинки, где, как известно, и сохраняются народные традиции. Школа пользуется огромной популярностью, и именно такой подход должен лежать в основе создания и развития «татарской» модели «национальной школы».

Таким образом, главным результатом проведенных в республике образовательных реформ стало развитие языковой грамотности и формирование позитивного отношения к проблеме двуязычия в многонациональном сообществе республики.

Трудности, с которыми сталкивается «национальная» школа в мультикультурном обществе, на наш взгляд, наиболее эффективно разрешаются моделью «этнической» школой. Модель «этнической школы» была ядром концепции культурно-национальной автономии, созданной в начале XX века австрийскими марксистами К.Реннером и О.Бауэром. Мировая практика, в том числе и российская, демонстрирует большие возможности этой модели в полиэтничном обществе. Одним из вариантов такой школы в России являются «воскресные школы». На сегодня в Татарстане насчитывается 34 воскресные школы. В 1995 году Постановлением главы администрации г. Казани был зарегистрирован Центр образования «Многонациональная воскресная школа». Школа была создана «для того, чтобы и дети, и взрослые разных национальностей, проживающие в Казани, могли изучать свой родной язык, культуру и обычаи своего народа, фольклор, песни, танцы, историю и географию своей исторической родины» [4]. Программа обучения рассчитана на 1 год. Занятия проводятся в форме лекций, встреч, экскурсий, праздников, прогулок, сюжетно-ролевых игр. В воскресной школе Казани были открыты 32 группы 20 языковых направлений, в которых обучалось около 400 учащихся. В школе не только обучают родному языку и литературе, но и выполняют воспитательную, просветительскую работу. Школа находится на государственном бюджете, но ее существование зависит и от желания людей, обучающихся и обучающихся в ней. Аналогично, модель «этнической школы» реализуется в многочисленных региональных этнических общественных центрах. Так, в 63 регионах Российской Федерации созданы татарские общественные объединения, реализующие в той или иной форме модель «этнической школы» [1]. Например, в татарском культурном центре г. Москва открыты курсы для изучения татарского языка, действует изостудия с использованием татарских художественных традиций, изучается наследие татарской литературы, созданы фольклорные вокальная и танцевальная группы [2]. Опыт этих небольших образовательных учреждений можно осмыслить как возможный бесконфликтный путь сохранения этносов России, с одной стороны, и поддержания в целом общественной стабильности, с другой стороны.

Перспективной, на наш взгляд, формой «этнической» школы является дистанционное изучение языков. Формат онлайн-обучения позволяет сформировать учебные группы из проживающих в разных концах страны и мира учащихся. Одним из самых успешных курсов дистанционного изучения татарского языка был проект «Ана теле», организованный в 2013 году при поддержке компании EF Education First. Доступ к онлайн-школе был возможен из любой точки мира. В «Ана теле» было реализовано девять языковых уровней, что давало возможность изучать язык с разной степенью подготовки. Эффективность овладения языком обеспечивали разговорные классы с преподавателями татарского языка [5]. К 2022 году численность учащихся достигла более 20 тыс. человек. В связи с уходом EF Education First с российского рынка дистанционная языковая школа закрывается летом 2023, но эта драматичная ситуация стала толчком к поиску российских производителей программного обеспечения, и в перспективе накопленный опыт позволит сохранить и обновить этот важный языковой обучающий проект.

Выводы. В заключение отметим, что именно модель «этнической» школы в полиэтничных сообществах позволяет формировать этническую идентичность и, одновременно, межэтническую толерантность. Существование этих двух образовательных моделей нивелирует конфликтный потенциал процесса глокализации, позволяя сочетать общенациональную государственную образовательную школу с сохранением исторических культурных традиций локальных этнических общностей.

Литература:

1. Всемирный конгресс татар: сайт. – URL: <https://tatar-congress.org/ru/about/tatarskie-organizatsii-v-tatarstane-stranemire/obshchestvennye-organizatsii-regionov-rossiyskoy-federatsii/?ysclid=liiqlzxsue634817985> (дата обращения: 05.06.2023)
2. Общественная организация «Федеральная национально-культурная автономия татар»: сайт. – URL: <https://fnkat.tatarstan.ru/moskva> (дата обращения: 05.06.2023)
3. Гатауллина, М.Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985-2000 гг.) / М.Х. Гатауллина. – Казань: «Печатный двор», 2001. – 128 с.
4. Многонациональная воскресная школа Казани: сайт – URL: <https://addnt.ru/school> (дата обращения: 05.06.2023)
5. «Ана теле». Онлайн-школа татарского языка: сайт. – 2013 – URL: <https://tel.tatar.ru/ru/anatele> (дата обращения: 05.06.2023)

6. Ходжаева, Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения / Е. Ходжаева // Неприкосновенный запас. – 2011. – №6. – URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2011/6/tatarskij-yazyk-v-shkolah-tatarstana-obshhestvennye-debaty-i-mnenie-naseleniya.html> (дата обращения: 05.06.2023)
7. Эпштейн, М. Говорить на языке всех культур / М. Эпштейн // Наука и жизнь. – 1990. – № 1. – С. 100-103

Педагогика

УДК 378.14

кандидат географических наук, доцент **Аппоева Лаура Иссаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат географических наук, доцент **Байрамкулова Белла Ожаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме повышения учебной мотивации магистрантов. Особое внимание уделено анализу содержания понятий «проект», «метод проектов», «проектная деятельность», «проектная деятельность студентов». Основное содержание исследования заключено в определении педагогических условий повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности. Автор показывает, что повышение учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности зависит от её правильной организации, степени удовлетворения познавательных потребностей студентов, успешного завершения проекта и апробации результатов.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность студентов, мотивация, познавательная потребность, учебная мотивация.

Annotation. This study is devoted to the problem of increasing the educational motivation of undergraduates. Particular attention is paid to the analysis of the content of the concepts "project", "method of projects", "project activity", "project activity of students". The main content of the study lies in the definition of pedagogical conditions for increasing the educational motivation of students in the process of project activities. The author shows that increasing the educational motivation of students in the process of project activities depends on its proper organization, the degree of satisfaction of the cognitive needs of students, the successful completion of the project and testing the results.

Key words: project, project method, project activity of students, motivation, cognitive need, learning motivation.

Введение. Изменения, происходящие в российском обществе и образовании, а также на рынке труда, детерминируют преобразования в учебно-воспитательной системе вузов. Уровень базового высшего образования не вполне удовлетворяет требованиям, предъявляемым работодателями к выпускникам вузов. Вследствие этого многие выпускники бакалавриата продолжают углубленное изучение профессиональных дисциплин в магистратуре. Обучение в магистратуре способствует дальнейшему развитию профессиональной компетентности будущего работника.

Многолетние наблюдения за учебной деятельностью магистрантов дают основание отметить, что успешность учения студентов в магистратуре во многом зависит от проявления познавательного интереса к изучаемым дисциплинам и как следствие этого активной учебно-познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим в современном высшем образовании особенно востребованы виды учебной деятельности студентов, вызывающие желание учиться, повышающие учебную мотивацию.

«Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность». [2, С. 294]. «Если говорить о мотивации студентов, то она представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [11]. В нашей работе важно заметить, что «мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности» [13, С. 259]. Как указывают психологи, активная поисковая деятельность, в которой обучающиеся проявляют самостоятельность и инициативность способствует возникновению интереса к учению. Этим требованиям вполне соответствует проектная деятельность как один из видов учебной деятельности студентов. Следовательно, в современной образовательной ситуации исследование проблемы организации проектной деятельности магистрантов в вузе как способа повышения учебной мотивации магистрантов при изучении географии становится все более актуальной в педагогической науке и практике и требует дальнейшего изучения.

Цель нашего исследования – изучить возможности проектной деятельности в повышении учебной мотивации студентов при изучении географии.

Задачи исследования: раскрыть сущность проектной деятельности студентов; определить основные педагогические условия организации проектной деятельности студентов как способа повышения учебной мотивации.

Изложение основного материала статьи. Известный американский философ и педагог Джон Дьюи начинает научную разработку метода проектов в образовании в конце XIX начале XX века. Исходя из основных положений прагматизма, Д. Дьюи предполагает, что ребенок для успешного овладения изучаемым материалом должен применить теоретические знания, полученные в процессе обучения, при решении реальных жизненных проблем в самостоятельной практической деятельности и увидеть результаты работы. Такая деятельность, он считает, выступает источником познавательной активности обучающегося, вызывая интерес как к процессу, так и результату учебного труда.

В России метод проектов интенсивно разрабатывается в конце XIX и в первой четверти XX века. Так, С.Т. Шацкий в 1906 году организует собственную школу – детский поселок «Сетлемент». В этой школе дети изучают не только учебные предметы, но и выполняют проекты. Это было необходимо для овладения различными ремеслами (слесарное дело, резьба по камню и др.). В советское время метод проектов получает свое дальнейшее развитие, однако в 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» его использование в образовательной практике запрещается из-за нецелесообразности его дальнейшего применения.

В настоящее время в практике как общего, так и высшего образования проектная деятельность находит широкое применение, продолжают также и теоретические исследования в этой области. Среди многочисленных исследований для нас особую значимость имеют работы (В.П. Беспалько, И.В. Богданова, В.В. Гузеева, В.В. Давыдова, А.Н. Джурицкого, Д. Дьюи, Н.Н. Нечаева, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др.). В них находят отражение сущность, содержание, технология разработки проектной деятельности.

Изучение литературы по проблеме исследования и анализ содержания понятий «проект», «метод проектов», «проектная деятельность» показывает отсутствие единого подхода к трактовке данных понятий.

Так, в Большом энциклопедическом словаре приводится следующая трактовка: «проект – (от лат. projectus, буквально – брошенный вперед), 1) совокупность документов (расчётов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения либо изделия. 2) Предварительный текст какого-либо документа. 3) Замысел, план» [1, С. 206].

Существенно отметить, что понятие «проект» имеет различные толкования. Выделим основные характеристики проекта: во-первых, проект – предварительный чертеж, расчет, как продукт деятельности человека, который в последующем может найти практическое применение в форме сооружения или изделия, то есть проект в данном случае выступает как модель; во-вторых, проект как предшественник текста документа для ознакомления с его содержанием; в-третьих, проект представляет собой замысел или план предстоящей деятельности. При выполнении проекта необходимо показать действенность и оптимальность предполагаемого варианта деятельности. Основным отличием проекта является его неповторимость (единственный) и целостность, разработанный проект должен обеспечить методологию практической деятельности.

В монографии «Реализация метода проектов в подготовке педагога» Н.П. Петрова, С.Р. Халилов отмечают, что «понятие и термин «проект» в педагогическом контексте впервые появился в Римской Академии» [5, С. 13]. В 1702 году в Риме в Высшей школе искусств (Academia di San Luca) объявляется «конкурс» на лучшую разработку студентами эскизов дворца, церкви и т.п. Работы студентами выполняются самостоятельно и предполагают творческий подход в применении усвоенных знаний. Основная цель «конкурса» – научить студентов применять теоретические знания в практической деятельности, результат которой оценивается. Этот конкурс в последующем становится ежегодным и прикрепляется к учебной дисциплине. Выполненные студентами эскизы работ не находят практического применения, поэтому их называют «progetti». Таким образом, метод проектов становится неотъемлемой частью учебного процесса студентов.

«Под методом проектов понимается система обучения, при которой обучающийся приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [6, С. 14].

Наше исследование направлено на изучение условий повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности. Основные методы исследования: наблюдение (учебная деятельность магистрантов, в том числе и проектная деятельность), опрос (респонденты: магистранты первого и второго года обучения), изучение документации (журналы учета посещаемости и успеваемости). В КЧГУ функционирует балльно-рейтинговая система обучения как на бакалавриате, так и в магистратуре. В ходе исследовательской работы изучены журналы учета посещаемости и успеваемости магистрантов. Так, у магистрантов активно занимающихся выполнением проектов баллы как за посещаемость, так и за успеваемость выше среднего по всем изучаемым дисциплинам.

База исследования: КЧГУ, студенты естественно-географического факультета КЧГУ, обучающиеся по магистерской программе составленной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Географическое образование». Основную образовательную задачу магистратуры составляет подготовка выпускника, способного успешно работать в профессиональной сфере, требующей географическое образование, а также осуществлять в дальнейшем научно-исследовательскую работу по профилю подготовки. В учебный план, составленный по данной образовательной программе включены учебные дисциплины, способствующие формированию у магистрантов универсальных, общепрофессиональных компетенций, указанных в ФГОС ВО, а также профессиональных компетенций, определяемых вузом. Обучение в магистратуре предполагает организацию проектной деятельности студентов: выполнение обязательных учебных проектов (курсовая работа, выпускная квалификационная работа), проектов по заказу работодателей, конкурсных проектов.

Основное внимание в магистратуре уделяется формированию компетенций, способствующих формированию проектной компетентности студентов. В соответствии с ФГОС ВО одной из универсальных компетенций направленной на развитие у магистров проектных умений и навыков является (УК-2): «способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [12]. ФГОС В результате освоения данной компетенции студенты осваивают способы разработки и реализации проектов. «Проект не только предоставляет студентам свободу выбора, но и учит их действовать осмысленно, вооружает необходимым деятельностным инструментарием» [3, С. 151].

Наиболее эффективному освоению способов разработки и реализации проектов способствует проектная деятельность студентов. «Проектная деятельность – это совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами)» [6, С. 11].

Студенту в ходе проектной деятельности необходимо: провести анализ проблемы; поставить цель и определить задачи проекта; осуществить выбор средств для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач; искать, извлекать, обрабатывать необходимую информацию; выполнять самоконтроль и самооценку полученных результатов. Основная задача преподавателя – организовать и руководить проектной деятельностью студентов (давать консультации).

Одним из важных условий успешности деятельности является мотивация. В своем исследовании, при определении роли проектной деятельности студентов в повышении учебной мотивации мы опираемся на теорию А.Н. Леонтьева о деятельностном происхождении мотивационной сферы человека. А.Н. Леонтьев и его сторонники (Л.И. Божович, А.К. Маркова) рассматривают мотив как опредмеченную потребность, отмечая при этом, что потребность носит внутренний характер, входит в структуру самой деятельности. Мотив по А.Н. Леонтьеву это «внешняя самой деятельности (т.е. целям и средствам, включенным в деятельность) движущая причина деятельности» [7, С. 83].

Успешность повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности зависит от степени удовлетворения их познавательных потребностей. Изучение психолого-педагогической научной литературы показывает, что познавательная потребность в студенчестве достигает высокого уровня развития, когда формируются устойчивые осознанные стремления к получению знаний. Доминирующими познавательными мотивами студентов становятся познавательные интересы.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [8, С. 566]. Проектная деятельность вызывает познавательный интерес у студента, из-за личностной значимости, то есть знания, умения, навыки, способности, приобретаемые им необходимы для дальнейшего успешного обучения и плодотворной профессиональной деятельности. У магистрантов вследствие этого появляется познавательная потребность.

«Потребность познавательная – точнее – потребность во внешних впечатлениях. Как таковая – как потребность в приобретении новых знаний – складывается лишь в ситуациях, способствующих осознанию необходимости этих знаний для жизни и деятельности» [9, С. 119]. Следовательно, при организации проектной деятельности магистрантов преподавателю нужно указать на необходимость осваиваемых в процессе выполнения проекта знаний, умений, навыков.

«Ощущая потребность, субъект становится целеустремлённым. Осознавая цель субъективно как потребность, человек убеждается, что удовлетворение потребностей возможно лишь через достижение цели» [13, С. 256]. Целеустремлённость позволяет студенту поставить конкретные цели, осознать свои намерения и способствует их достижению приложив все свои усилия.

Таким образом, проектная деятельность приобретает личностную значимость для студента, если им определена цель и тем самым представлен конечный результат проектной деятельности; поставлены задачи для решения в ходе выполнения проекта. Свёршение намеченного при проектной деятельности требует от студентов определенных умственных усилий, проявления решительности, терпения и ответственности за действия и результат.

Студента необходимо информировать о сроках сдачи проекта. Проектная деятельность магистрантов завершается оформлением работы в виде определенного продукта – проекта. Оформление проекта зависит от цели и характера проектной деятельности. Учебные проекты (курсовые работы и выпускные квалификационные работы) и исследовательские проекты оформляются по установленному вузом образцу.

Так, магистранты участвуют в разработке и реализации исследовательских проектов, способствующих активизации научной деятельности студентов приобретению новых знаний о географических явлениях, объектах и процессах путем выдвижения и проверки научных гипотез. Результатом исследовательских проектов магистрантов служат статьи, публикации, отчеты, заявки на научный грант, методические пособия или иной научный продукт.

По результатам научно-исследовательской деятельности студенты участвуют на научно-практических конференциях и конкурсах вузовского, регионального, всероссийского, а также международного уровня. Магистранты КЧГУ участвовали в XXIII Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Взгляд науки и практики-2021», в V-м Международном конкурсе научных и творческих работ «Социализация, воспитание, образование детей и молодежи» и других.

Выводы. По результатам наблюдений за учебной деятельностью магистрантов можно сделать следующие выводы: проектная деятельность дает студенту возможность проявить активность, вызывает желание работать, увидеть результат работы (проект). Студенты обращаются за консультацией к преподавателю, при этом внимательно выслушивают замечания и стараются исправить допущенные ошибки.

Как показывает исследование, повышенный интерес к изучению географии проявляют студенты, активно занимающиеся исследовательской деятельностью, выполняющие конкурсные проекты, успешно демонстрирующие результаты своей работы на конференциях, конкурсах.

Итак, повышение учебной мотивации магистрантов к изучению географии – это процесс образования мотива, который определяет познавательный интерес и личную активность студента в учебном процессе, способствует повышению успеваемости. Проведенное исследование показывает, что проектная деятельность способствует повышению учебной мотивации магистрантов, если педагогом выявлены потенциальные возможности (готовность) студентов к проектной деятельности, налажен контроль и самоконтроль за ходом проектной деятельности; студентом самостоятельно выбрана тема проекта, правильно определены цель, задачи проектной деятельности, не нарушена последовательность этапов выполнения проекта, результаты проектной деятельности имеют практическую значимость.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. [В 2 т.]. Гл. ред. А.М. Прохоров. Т. 2. – Москва: Сов. энцикл., 1991. – 768 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
3. Лайпанова, И.Б. Вопросы повышения качества образования в вузе в связи с внедрением инноваций в педагогический процесс / И.Б. Лайпанова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2018. – С. 147-151
4. Михалкина, Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 146 с.
5. Петрова, Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.
6. Применение проектного метода обучения в инженерном вузе: Учебное пособие / Павлова И.В., Шагеева Ф.Т., Хацринова О.Ю., Сангер Ф.А., Сунцова М.С. – В 2 частях, на русском и английском языке. – Казань: РИЦ «Школа», 2019. – 223 с.
7. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2009. – 422 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
9. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин: Харвест; Минск; 1998. – 554 с.
10. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
11. Стародубцева, В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 11.03.2023)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 126. – <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126>
13. Харченнова, И.С. Мотивы как основа становления эмотивно-аксиологической сферы субъекта / И.С. Харченнова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – С. 254-267. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-kak-osnovatanovleniya-emotivno-aksiologicheskoy-sfery-subekta> (дата обращения: 16.05.2023).

УДК 373.55

кандидат сельскохозяйственных наук Арюкова Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук Ляпина Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студентка Чарыева Гунча

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья нацелена на обоснование значения консультирования в биологическом образовании для профессиональной ориентации старшеклассников. Раскрывается понятие «консультирование», которое является одним из необходимых факторов профессиональной ориентации школьников при определении своего места в мире профессий. В качестве практических мероприятий профессионального ориентирования авторами приводится мастер-класс направленный на усиление развивающего потенциала профессиональной стратегии старшеклассников, построению профессиональных планов и готовности к самостоятельному выбору ВУЗа.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, консультирование, биология, мастер-класс, старшеклассники.

Annotation. The article is aimed at substantiating the importance of counseling in biological education for the professional orientation of high school students. The concept of "counseling" is revealed, which is one of the necessary factors of professional orientation of schoolchildren in determining their place in the world of professions. As practical measures of professional orientation, the authors present a master class aimed at strengthening the developing potential of the professional strategy of high school students, building professional plans and readiness for independent university choice.

Key words: professional orientation, counseling, biology, master class, high school students.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Проектная исследовательская деятельность обучающихся при изучении химии на основе ресурсов технопарка»

Введение. Важное место в профессиональной ориентации личности занимает образ «будущей профессии», который позволит ей целенаправленно организовать свою жизнь. Так образ «будущей профессии» становится вектором образовательной траектории определяющей выбор ВУЗа. Следовательно, образовательная траектория должна быть реализуема по принципу непрерывности образования в системе школа-ВУЗ, тем самым формируя личность более конкурентоспособную на рынке труда.

Существующая сегодня работа по профессиональной ориентации не в полной мере удовлетворяет потребности обучающихся в информировании, позволяющем сделать осознанный выбор профессии. В этих условиях представляет интерес проведение консультирования профессиональной ориентации старшеклассников как эффективного старта в будущую профессию преподавателями и студентами ВУЗа [1, 3].

Изложение основного материала статьи. Понятие консультирование (в пер.с англ. counsel) обозначает обсуждение, совет. Таким образом консультирование представляет собой разговорную практику, нацеленную на рассмотрение намерений на дальнейшие планирование, наилучшим способом осуществления реализации потребностей консультируемого. Однако в современной отечественной и зарубежной литературе не существует единого определения понятия «консультирование» относительно биологического образования [2, 5].

В условиях российского образования консультирование имеет достаточный потенциал к применению на всех уровнях образовательной системы и возможность стать одной из востребованных образовательных услуг. Масштаб проблем, связанных с консультированием в образовании, весьма широк. При этом применение консультирования в сфере биологического образования способствует повышению качества профессионального ориентирования школьников, повышению их конкурентоспособности и улучшению качества оказываемых образовательных услуг.

Целью консультирования (в педагогике) является формирование новых осознанных вариантов профессионального ориентирования консультируемого на основе компетентных действий консультанта.

Консультирование обучающихся школ представляет собой деятельность, ориентированный на оказание профессиональных образовательных услуг в области биологии в формате независимой помощи. Основой данной деятельности может составлять особый вид человеческих отношений направленный на передачу профессионального опыта и обладающий специфическими характеристиками – педагогический. В рамках более полного обоснования консультирования как образовательной услуги автор считает необходимым рассмотреть его специфику с позиции особенностей педагогического труда на примере мастер-класса [4, 7].

Целью проведения мастер-классов в рамках консультирования является формирование интереса у школьников к предмету и профессиям связанных с биологией, а также формирования у них профессиональных компетенций [8]. В психолого-педагогической литературе категории мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию школьников представлены на рисунке 1 [11, 12].



Рисунок 1. Виды мероприятий, используемых в профессиональном ориентировании

Мастер-класс – это практическое занятие профессионального мастерства, направленное на передачу теоретического и практически опыт применения знаний и умений на практике [9, 10].

Мастер-классы очень разнообразны. Мы предлагаем такую классификацию мастер-классов (рисунок 2).

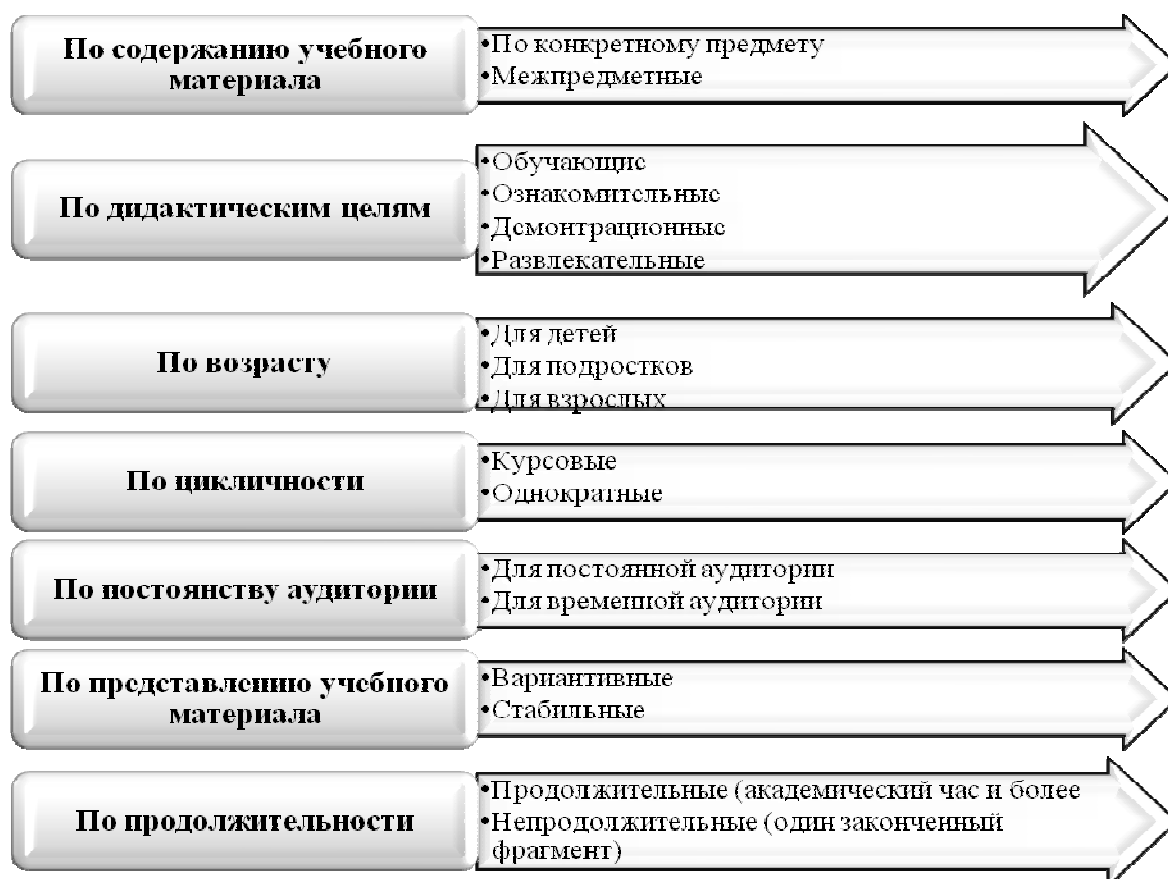


Рисунок 2. Классификация мастер-классов (Дьяченко, 2016)

При организации мастер-классов как средства консультирования, помогающее школьникам ориентироваться в профессии нужно учитывать их условия постановки:

- ⇒ Обеспечение сотворчества и доброжелательного отношения друг к другу;
- ⇒ Обеспечение доступности необходимого материала и введение его руководителем мастер-класса малыми дозами;
- ⇒ Исключение официального оценивания работы ученика;
- ⇒ Преобладание проблемно-поисковых и диалогических методов;
- ⇒ Сочетание вербальных и наглядных средств;
- ⇒ Необходимость личной заинтересованности ученика в изучении темы.

Мастер-класс имеет свою структуру, которая направлена на усвоение практических и теоретических знаний опираясь на предшествующий опыт, включая профориентационную работу. Предложено ориентироваться на следующую структуру мастер-класса (рисунок 3):

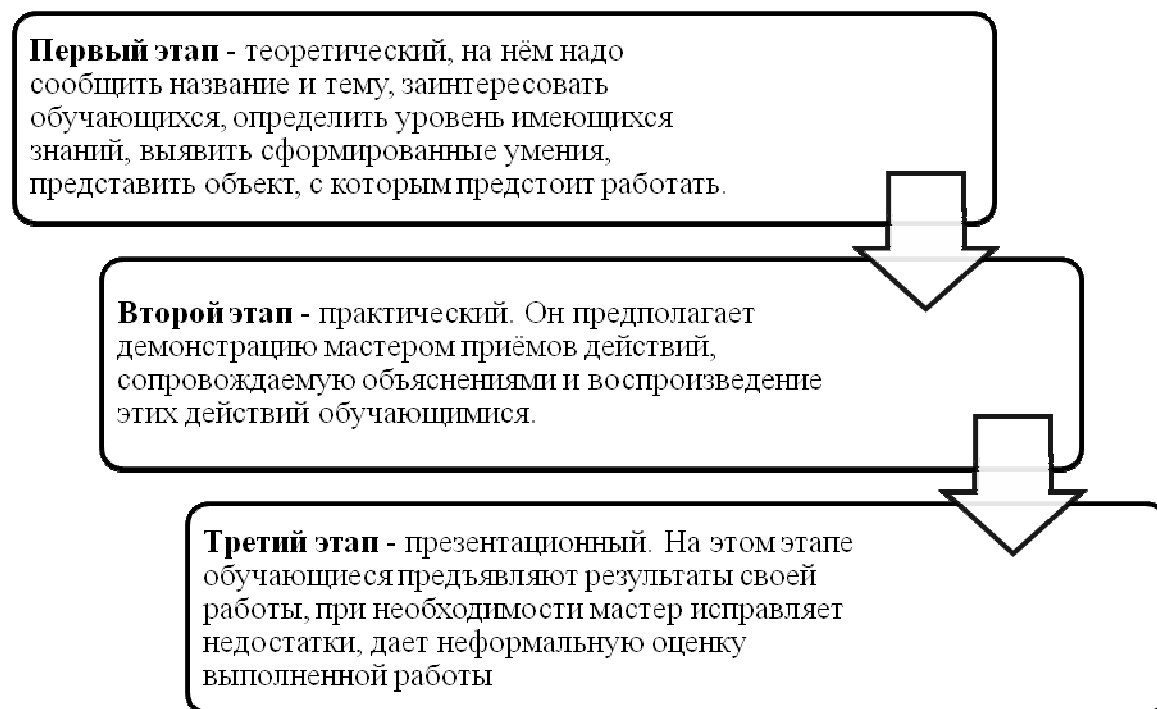


Рисунок 3. Структура мастер-класса (Дьяченко, 2016)

Так мастер-класс в профессиональном ориентировании школьников имеет ряд преимуществ:

- биологическая практикоориентированность;
- интерактивное общение в системе педагог (консультант) – старшеклассник (консультируемый);
- активная самостоятельная работа участников мастер-класса.

Материалы и методы:

Цель: разработать методику организации и проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса.

Задачи:

1. Разработать и обосновать методику проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса.

2. Осуществить апробацию методики проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса и доказать её эффективность.

Методы:

- a) теоретические: изучение и анализ литературы по вопросу исследования;
- b) эмпирические: проведение эксперимента профессионального консультирования, тестирование, анкетирование;
- c) математические: качественный и количественный анализ результатов исследования.

С целью изучения вопроса организации и проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса был организован эксперимент, состоящий из двух этапов. В комплексном эксперименте участвовали обучающиеся 11-ого класса (всего 107 школьников) школы МБОУ «Лицей №26», МОУ «СОШ № 40» и МАОУ «СОШ № 10» города Саранска и МБОУ «Темниковская СОШ имени Героя Советского Союза А. И. Семикова» Темниковского муниципального района Республики Мордовия.

Работа осуществлялась преподавателями Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева (МГПУ) совместно со студентами старших курсов. В исследовании использовались теоретические методы в процессе обзора научно-методической литературы, наблюдения, анализа, сравнения и синтеза.

Результаты исследования и их обсуждение.

Эксперимент проводился в 2020-2022 учебном году. В нем приняли участие 107 обучающихся общеобразовательных организаций Республики Мордовия. В ходе экспериментального исследования обучающимся 11-х классов предлагалось принять участие в консультировании по сложным вопросам ЕГЭ. Консультирование проводилось в форме организационно-педагогического мероприятия – мастер-класса, успех которого на прямую зависел от профессиональных умений преподавателя (далее консультант).

В качестве универсальной рабочей схемы организации и проведения консультирования старшеклассников была представлена четырехзвенная модель проработки мастер-классов по биологии:

- частично предметное звено – основано на усвоении обучающимися профильных ЗУНов по биологии;
- обще-методическое звено – основано на использовании консультантом (педагог-мастер) наработанных технологических приемов направленных на формирования интереса и понимания представленной информации;

■ психологическое звено – основано на вовлечении в учебный процесс личностно-психологических структур обучающегося, путем создания мотивационно-потребностного поля консультируемого;

■ педагогическое звено, основано на построение профессиональной педагогической траектории консультанта направленной на успех в понимании представленной информации и самопознания себя в предметной области биология.

Таким образом, перед педагогом-консультантом, организующим мастер-класс ставилась реальная практическая задача найти адекватные формы и способы представления своего опыта.

Принимая во внимание современные тренды развития глобального образовательного пространства и новые требования компетентностного подхода к квалификации выпускников школ, нельзя не отметить важнейшую роль профессионального ориентирования школьников. В структуре которой можно выделить следующие важные компоненты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Основные критерии, показатели и способы замера эффективности профессионального консультирования старшекласников

№ п/п	Критерии и показатели	Способы замера
Когнитивный		
1.	– овладение старшеклассниками системой биологических знаний в рамках проведенного мастер-класса.	– формировании у учащихся познавательного процессов – восприятия, внимания, мышления, самостоятельности; – осмысленное овладение биологическими знаниями и использование их практически при решении сложных заданий ЕГЭ.
Профессионально-деятельностный		
2.	– сформированность у старшекласников готовности к биологической деятельности.	– выполнение творческих заданий обучающимся; – решение сложных биологических задач; – самоопределение себя в биологической профессии.

В рамках первого критерия выпускники выполняли задания в отношении понимания единой биологической картины мира, а также формирования познавательного интереса в предметной области биология (задание 1-5) и задания, направленные на формирование способность старшекласников выполнять решение сложных задач ЕГЭ (задание 6-10). На основе проведенного исследования, нами были получены следующие результаты: в экспериментальной и контрольной группах отмечался высокий уровень познавательного интереса к биологии 11,8% и 10,5% соответственно. Со средним уровнем было выявлено 47% школьников в контрольной и 59% в экспериментальной группах. Так количество обучающихся со средним и высоким уровнем первого и второго критерия составило: 70,8% школьников экспериментальной группе и 57,5% в контрольной группах. Низкий уровень и очень низкий уровень сформированности познавательного интереса показали 29,2% в экспериментальной группе и в контрольной группе 35% и 7,5% обучающихся соответственно.

Показателем второго критерия стала сформированности у старшекласников готовности к биологической деятельности. Нами использовались 5 заданий требующие ответы по методике осуществления консультирования и выполнение еще 5 творческих заданий в реализации экспериментальной части ЕГЭ (задание 2 и 22).

Проанализировав результаты нашего исследования мы пришли к выводу, что:

- более половины старшекласников как опытной, так и контрольной групп общеобразовательных организаций Республики Мордовия имели высокие и средние результаты при прохождении опросника, это объясняется, тем, что большинство школьников имеют базовые знания по биологии;

- дифференциация старшекласников на группы показала, что более сформированным определением себя в профессии биологической направленности, обладают обучающиеся экспериментальной группы.

Выводы. Более высокие результаты старшекласников – будущих абитуриентов из экспериментальной группы объясняются их активным участием в мастер-классах, связанной с формированием биологической компетенции. Консультирование связано не только со становлением познавательных навыков, но и с умением ориентироваться в профессиях взаимосвязанных с предметной областью биология, школьники развивают и совершенствуют свои творческие, трудовые, интеллектуальные, мыслительные способности.

Таким образом, результат эксперимента когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов в рамках консультирования старшекласников действенным компонентом профессиональной ориентации является мастер-классы, позволяющие выпускнику сделать выбор «будущей профессии».

Литература:

1. Андреева, О.Ю. Мастер-классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся / О.Ю. Андреева, Е.С. Балакина, П.С. Киселева, Н.В. Сырова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1006-1009. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18288/>

2. Дьяченко, А.П. Мастер-класс как особая форма организации обучения биологии / А.П. Дьяченко, Е.А. Дьяченко, П.В. Жиркова // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Географо биологического факультета УрГПУ, Екатеринбург, 17-18 ноября 2016 года / Редакторы О.В. Янцер, Т.В. Ванюкова, Ю.Р. Иванова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 287-295

3. Ионина, Н.Г. Профориентационная работа со школьниками в условиях реализации ФГОС / Н. Г. Ионина // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 3(35). – С. 3-28

4. Касьяненко, Е.С. Мастер-классы как ноу-хау внеурочной работы по биологии в общеобразовательной школе / Е.С. Касьяненко // Актуальные проблемы биологической и химической экологии: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 18-19 февраля 2021 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 473-476

5. Николаева, Н.А. Практические семинары и зоологические выставки как форма профориентационной работы / Н.А. Николаева // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: IX национальная научно-методическая конференция: сборник научных работ,

Калининград, 22-23 октября 2020 года. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2021. – С. 40-44

6. Рябова, С.С. Профорентация как важный инструмент самоопределения школьников / С.С. Рябова // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии: Тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Москва, 05-06 декабря 2016 года. – Москва: Перо, 2017. – С. 196-198

7. Синельникова, Н.А. Профорентация школьников в России / Н.А. Синельникова // Цифровая наука. – 2020. – № 1. – С. 23-28

8. Система профорентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 1(61). – С. 6-16

9. Толстогузов, С.Н. Новые подходы к профорентации и привлечению талантливых школьников в университет на биологические направления подготовки и специальности / С.Н. Толстогузов, Д.Н. Кыров, И.Л. Толстогузова // Инновации в образовании. – 2015. – № 11. – С. 78-86

10. Цагараева, Е.Ф. Профорентационная работа в процессе преподавания биологии / Е.Ф. Цагараева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 317-319

11. Улицкая, Н.Ю. Образовательные игры представителей вуза со школьниками в процессе профорентации / Н.Ю. Улицкая, М.С. Акимова, Я.В. Мясоедова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 218-221

12. Арюкова, Е.А. Кейс-технологии и проектное обучение как инструмент профессионального ориентирования школьников на уроках биологии / Е.А. Арюкова, М.Н. Якушкина, А.С. Наумова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 15-19

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель кафедры педагогики Халиуллина Лилия Ринатовна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЛИЧНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена установлению взаимосвязи между уровнем сформированности эмоционального интеллекта будущих учителей и его влиянием на повышение их личной резильентности. Авторы определили, что эмоциональный интеллект может быть предиктором повышения личной устойчивости учителей. Установлено, что учителя с более высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются со стрессом и невзгодами и с большей вероятностью рассматривают проблемы как возможности для обучения, а не неудачи. Эта устойчивость позволяет им адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, как в профессиональной среде, так и в личной жизни, и сохранять свою эффективность и благополучие с течением времени. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей может быть полезным с точки зрения воспитания их личной устойчивости перед лицом проблем в профессиональной среде. Стратегии развития эмоционального интеллекта будущих учителей могут включать разработку учебных программ, направленных на улучшение эмоциональной регуляции, развитие эмпатии и коммуникативных навыков студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагогическое образование, личностный риск, личная резильентность, предиктор, устойчивость.

Annotation. This article is devoted to increasing the level of the relationship between the development of emotional intelligence and increasing its personal resilience. The authors determined that emotional intelligence may be a predictor of personal resilience. Emotional intelligence refers to the ability to perceive and regulate emotions, as well as the emotions of others. Teachers with higher levels of emotional intelligence have been found to be better at coping with stress and adversity and are more likely to see problems as learning opportunities rather than failures. This opportunity arises in patients with changes in the body, both in the classroom and in life, and nurtures their effectiveness and well-being over time. Thus, the development of emotional intelligence may be associated with health-related challenges in the face of challenges in the professional environment. Strategies for it are expected changes in the development of programs aimed at strengthening emotional regulation, the development of empathy and communication skills in students.

Key words: emotional intelligence, teacher training, personal risk, personal resilience, predictor, resilience.

Введение. В настоящее время одним из личностных рисков педагогов становится риск профессионального выгорания. По мнению ученых Г.В. Вержибок [1, С. 13-25], О.В. Гукаленко [3, С. 33-42] профессиональное выгорание учителя относится к состоянию физического, эмоционального и психологического истощения, которое испытывают педагоги в связи с хроническим стрессом и нагрузкой на работе. Такое состояние может привести к снижению удовлетворенности работой, чувству цинизма и отчужденности по отношению к своим ученикам или коллегам, а также к снижению эффективности их роли преподавателей [2].

Педагогическая деятельность, как отмечают О.М. Логвиненко, В.В. Гавриш и Т.В. Волкодав, относится к сфере «человек-человек», следовательно, профессии этой сферы чаще всего характеризуются эмоциональными проявлениями, а работники подвержены профессиональному выгоранию [6]. Также, по мнению О.М. Логвиненко, В.В. Гавриш и Т.В. Волкодав, выделяются три стадии профессионального выгорания учителей:

– I стадия – приглушение эмоций;

– II стадия – непонимание в отношениях с обучающимися;

– III стадия – педагоги теряют жизненные ценности, становятся опасно безразличными ко всему.

Следует обратить внимание, что самая первая стадия начинается именно с эмоционального неудовлетворения, когда исчезают положительные эмоции и появляется состояние тревоги и неудовлетворенности своей деятельностью [8]. Именно на этом этапе становится очевидной связь профессионального выгорания учителя с его эмоциональным интеллектом.

Профессиональное выгорание также проявляется в психологической устойчивости учителя, т.е. в его личной резильентности.

Личная резильентность педагога определяется как многогранный динамический процесс, состоящий из взаимодействия личных и контекстуальных ресурсов, который позволяет учителям восстанавливаться от негативных стрессоров и травмирующих событий профессиональной сферы деятельности [5, С. 319-332; 7, С. 77-87].

Анализ научной литературы позволяет утверждать о существовании связи между эмоциональным интеллектом и резильентностью [9, С. 1-11]. Эмоциональный интеллект функционирует как отрицательный предиктор воспринимаемого стресса через промежуточную переменную резильентности. В связи с чем можно предположить, что те люди, которые обладают развитым эмоциональным интеллектом, меньше воспринимают стресс. Это свидетельствует об их личной устойчивости, то есть резильентности. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта будет оказывать положительное воздействие на повышение устойчивости личности, и позволит предотвратить кажущиеся непреодолимыми для нее стрессы.

Развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей является одним из предикторов в повышении их личной резильентности как способности приспосабливаться и справляться с трудностями и стрессом в процессе профессиональной деятельности. Учителя работают с детьми и подростками, которые могут быть подвержены эмоциональному стрессу и другим трудностям. Достаточно часто они выступают в качестве опоры и ресурса для учащихся в поддержании их эмоционального благополучия и успешности в учебе.

Развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей может:

- повысить их способность к эмпатии и пониманию потребностей и переживаний учащихся (они могут быть лучше подготовлены для работы с детьми, которые находятся в сложных ситуациях);
- улучшить способность будущих учителей к решению конфликтов и управлению поведением в классе, особенно когда сталкиваются со сложными учащимися;
- выступать важным аспектом в процессе профессиональной подготовки, и помочь им создать более поддерживающую и продуктивную образовательную среду, повысить их резильентность и успешность в работе.

Целью данного исследования является установление взаимосвязи между уровнем сформированности эмоционального интеллекта у будущих учителей и его влиянием на повышение их личной резильентности.

Изложение основного материала статьи. Для достижения поставленной цели нами было проведено анкетирование студентов 2-3 курсов ЕИ КФУ (68 человек), обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Диагностической методикой нашего исследования была выбрана методика Н.Холла «Эмоциональный интеллект» [4, С. 633-634]. Данная методика сосредоточена на четырех ключевых областях: самосознание, самоуправление, социальная осведомленность и управление отношениями, целью которой является помощь людям в развитии таких навыков, как распознавание личных эмоций и управление ими, понимание эмоций окружающих, а также эффективное общение и построение отношений с другими людьми, за счет определения исходного уровня этих показателей.

Процедура проведения опроса заключалась в выборе участниками 6 утверждений, которые позволяют определить отношение респондента к задаваемому вопросу. Шкала ответов варьируется от полного несогласия с утверждением, до полного согласия респондента с утверждением.

Проведенная диагностика позволила определить интегративный уровень эмоционального интеллекта респондентов. Этот показатель рассматривается как мера, которая позволяет определить способности личности использовать эмоции для управления своими мыслями и поведением, а также управлять собственными эмоциями и эмоциями других (способность воспринимать, использовать, понимать и управлять эмоциями).

Результаты проведенной диагностики показали следующее: 54,55% респондентов обладают низким уровнем эмоционального интеллекта; 41,82% респондентов относятся к среднему уровню; 3,63% – к высокому уровню (Рис. 1).



Рисунок 1. «Интегративный уровень эмоционального интеллекта»

Также в ходе проведенной диагностики нам удалось выявить уровни парциального эмоционального интеллекта будущих педагогов по обозначенным в данной методике шкалам. Так, шкала «Эмоциональная осведомленность» позволила измерить уровень осведомленности и способности респондентов к распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями, то есть эта шкала оценивает, насколько хорошо человек осознает свои эмоции и умеет их регулировать, а также насколько точно он может распознавать эмоции других людей.

Шкала «Управление своими эмоциями» позволила измерить навыки и умения обучающихся управлять своими эмоциями, то есть насколько хорошо они умеют распознавать свои эмоции, регулировать их, а также управлять своим поведением в ответ на эти эмоции в различных ситуациях.

Шкала «Самотивация» (или саморегуляция мотивации) – позволила измерить способности респондентов регулировать своими мотивами и стремлениями. Эта шкала оценивает, насколько хорошо человек умеет управлять своими целями и мотивацией, насколько он может предотвращать проявление отрицательных эмоций и действий и может сохранять мотивацию, несмотря на трудности и неудачи.

Шкала «Распознавание эмоций других людей», включающая вопросы и сценарии для оценивания у участников данной диагностики навыков распознавания эмоций у других людей на основе неязыковых признаков. Эта шкала позволяет измерить уровень эмпатии и способности к социальной адаптации.

Были получены следующие результаты. По шкале «Эмоциональная осведомленность» обучающиеся продемонстрировали следующие результаты: 12,73% опрошенных респондентов относятся к низкому уровню; 27,27% – обладают средним уровнем эмоциональной осведомленности; 60% – высокий уровень (Рис. 2).



Рисунок 2. «Эмоциональная осведомленность»

По шкале «Управление своими эмоциями» было выявлено, что 69,09% респондентов обладают низким уровнем; 21,82% – средним уровнем и лишь 9,09% студентов высоким уровнем (Рисунок 3).

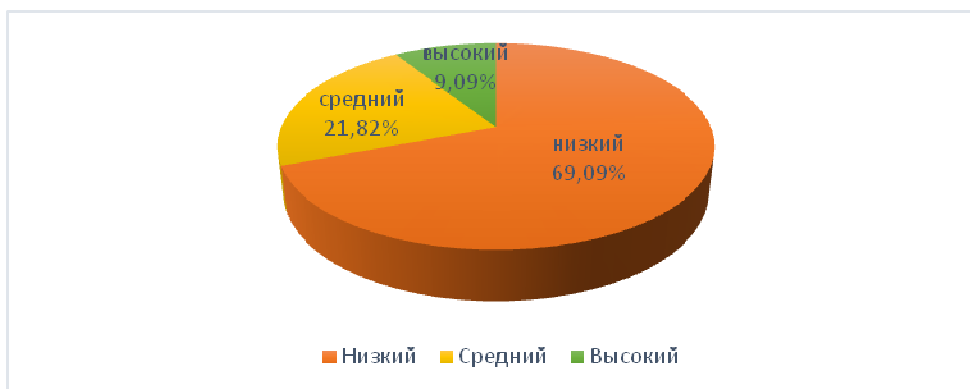


Рисунок 3. «Управление своими эмоциями»

Результаты по шкале «Самомотивация» были следующими: 34,55% – низкий уровень; 50,9% – средний; 14,55% – высокий (Рис. 4).

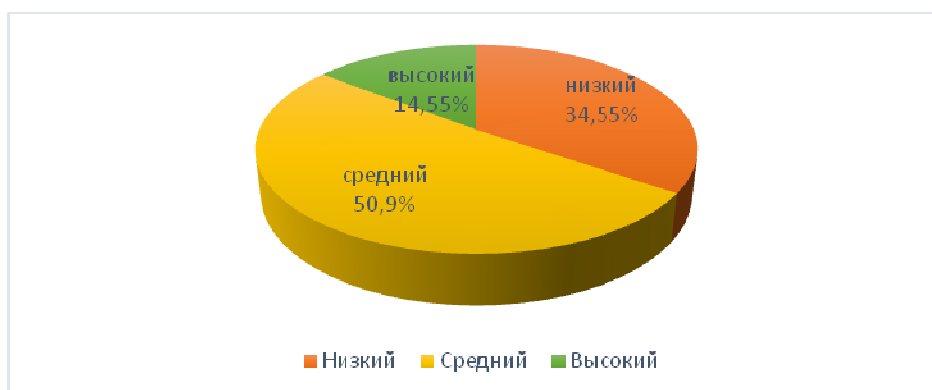


Рисунок 4. «Самомотивация»

По шкале «Эмпатия»: 29,1% респондентов обладают низким уровнем эмпатии; 50,9% – средним уровнем, 20% – высоким уровнем (Рис. 5).

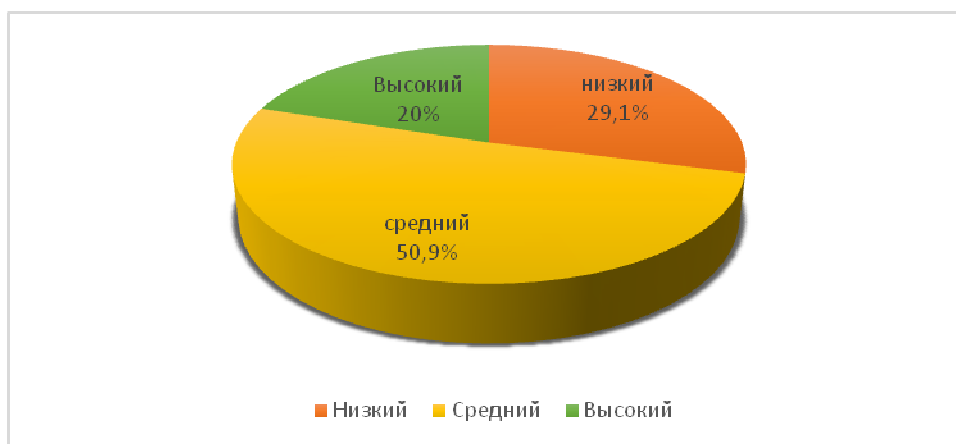


Рисунок 5. «Эмпатия»

По шкале «Распознавание эмоций других людей» были выявлены следующие уровни: 49,09% студентов относятся к низкому уровню, 41,82% – среднему, 9,09% – к высокому уровню (Рис. 6)

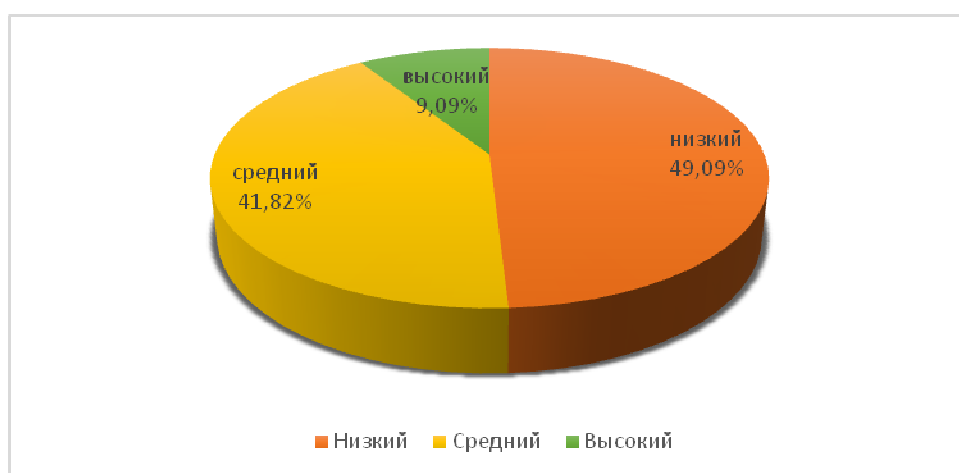


Рисунок 6. «Распознавание эмоций других людей»

В результате сравнения показателей измерения уровней по шкалам парциального эмоционального интеллекта студентов (Таблица 1) выявлено, что эмоциональная осведомленность у 60% студентов относится к высокому уровню. Это свидетельствует о том, что студенты имеют ясное представление о своих чувствах и эмоциях. Однако наблюдается противоречие в результатах опроса по первой шкале в сравнении с остальными четырьмя шкалами парциального эмоционального интеллекта будущих учителей, что также соотносится с интегративным показателем уровней эмоционального интеллекта.

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов измерения уровней по шкалам парциального эмоционального интеллекта студентов

Уровни	Шкалы				
	«Эмоциональная осведомленность»	«Управление своими эмоциями»	«Само мотивация»	«Эмпатия»	«Распознавание эмоций других людей»
Низкий уровень	12,73%	69,09%	34,55%	29,10%	49,09%
Средний уровень	27,27%	21,82%	50,90%	50,90%	41,82%
Высокий уровень	60%	9,09%	14,55%	20%	9,09%

Кроме этого, результаты интегративного уровня эмоционального интеллекта по среднему показателю общей выборки (68 человек) составил 36,9 баллов, что указывает на низкий уровень эмоционального интеллекта у будущих учителей.

Выводы. На современном этапе в педагогической науке увеличивается количество исследований, посвященных взаимосвязи эмоционального интеллекта с личной резильентностью будущих учителей. Эмоциональный интеллект относится к способности личности осознавать и регулировать процесс управления своими эмоциями, а также эмоциями других, в то время как личная устойчивость относится к способности справиться со стрессом, невзгодами и неудачами.

Исследования показали, что существует положительная корреляция между эмоциональным интеллектом и личной резильентностью будущих педагогов. Педагоги с достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта, более эффективно справляются с такими стрессорами, как высокая рабочая нагрузка и «сложные ученики», и менее склонны к эмоциональному выгоранию. Кроме того, учителя с высокой личной устойчивостью, как правило, имеют лучшее психическое здоровье и удовлетворенность работой, что в конечном итоге может привести к более высоким или стабильным в качественном отношении результатам для учащихся.

Учитывая важность эмоционального интеллекта и личной устойчивости в обучении, образовательным организациям профессионального образования важно учитывать эти факторы в программах подготовки будущих и практикующихся учителей. Это может включать вмешательства в профессиональную педагогическую подготовку, направленные на улучшение эмоционального интеллекта и личной устойчивости будущего и практикующегося учителя, а также поддержку и ресурсы, которые помогут им в последующем справляться со стрессовыми факторами на работе.

В целом, сосредоточение внимания на эмоциональном интеллекте и личной устойчивости при подготовке будущих учителей к педагогической деятельности может помочь в дальнейшем добиться лучших результатов как для них, так и для учащихся, гарантируя, что учителя будут лучше подготовлены к решению профессиональных задач.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект выступает предиктором повышения личной резильентности человека. Согласно большинству исследований в этой области, люди с более высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают большей личной устойчивостью.

2. Целесообразно на этапе профессиональной подготовки будущих учителей акцентировать внимание на развитии их эмоционального интеллекта как предиктора повышения личной резильентности.

3. На данном этапе важно разработать методическое обеспечение по развитию эмоционального интеллекта в рамках учебно-воспитательных программ образовательной организации высшего образования.

Обучение будущих учителей методикам развития эмоционального интеллекта может помочь им повысить личную устойчивость, чтобы в дальнейшем в процессе профессиональной деятельности быть способными противостоять стрессовым событиям.

Дальнейшее развитие исследования предполагает анкетирование учителей с целью сравнения их результатов с результатами студентов.

Литература:

1. Вержибок, Г.В. Проблемы «профессиональной деструкции» и «профессионального выгорания» учителя в педагогической психологии / Г.В. Вержибок // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2020. – № 2. – С. 13-25

2. Гречищева, Л.С. Профессиональное «выгорание» педагога / Л.С. Гречищева, О.А. Хорошева, С.П. Игнатова // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-pedagoga> (дата обращения: 13.01.2023)

3. Гукаленко, О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования / О.В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6 (88). – С. 33-42

4. Методика Н. Холла оценки эмоционального интеллекта (опросник EQ) // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633-634

5. Li, M. A cross-cultural study on a resilience-stress path model for college students / M. Li, Y. Yang / J. Counsel. Dev. – 2016. – № 94. – С. 319-332

6. Logvinenko, O.M., A study on teachers' professional burnout / O.M. Logvinenko, V.V. Gavrish, T.V. Volkodav // Форум молодых ученых. – 2018. – №6-1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-study-on-teachers-professional-burnout> (дата обращения: 23.05.2023)

7. Mansfield, C.F. Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework / C.F. Mansfield, S. Beltman, T. Broadley, N. Weatherby-Fell // Teach. Teach. Educ. – 2016. – № 54. – С. 77-87

8. Ozgur, H. The Investigation of Professional Burnout Level of Teachers Working With Students With Autistic Spectrum Disorder / H. Ozgur // Trakya University Journal of Social Science. – 2016. – № 18. – URL: https://www.researchgate.net/publication/316700215_The_Investigation_of_Professional_Burnout_Level_of_Teachers_Working_With_Students_With_Autistic_Spectrum_Disorder (дата обращения: 23.05.2023)

9. Sarrionandia, A. Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study / A. Sarrionandia, E. Ramos-Díaz, O. Fernández-Lasarte // Frontiers in Psychology. – 2018. – № 9(2653). – С. 1-11

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Ахметшина Ландыш Васильевна

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Шамсутдинова Альбина Равиловна

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной научной статье описываются несколько способов использования инновационных технологий на занятиях. Дистанционное обучение самый современный способ получения знаний, основанный на использовании интернет коммуникаций и IT технологий. На основе анализа зарубежного опыта описываются особенности использования нескольких программ для дистанционного обучения. Одним из основных компонентов повестки дня ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года является качественное образование. Он направлен на обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования для всех. Цифровые технологии стали важным инструментом для достижения этой цели. Эти технологии оказали мощное влияние на систему образования. Недавняя пандемия COVID-19 еще официально признала применение цифровых технологий в образовании. Эти цифровые технологии изменили парадигму всей системы образования. Это не только поставщик знаний, но и соавтор информации, наставник и оценщик. Технологические усовершенствования в сфере образования облегчили жизнь учащихся. Вместо ручки и бумаги студенты в настоящее время используют различное программное обеспечение и инструменты для создания презентаций и проектов. По сравнению со стопкой ноутбуков iPad относительно легкий. В отличие от увесистой книги, серфинг в электронной книге

проше. Эти методы способствуют повышению интереса к исследованиям. В этом документе кратко рассказывается о необходимости цифровых технологий в образовании, и обсуждаются основные приложения и проблемы в образовании.

Ключевые слова: инновационные технологии, цифровые технологии, дистанционное образование, программа, приложение.

Annotation. This scientific article describes several ways of using innovative technologies in the classroom. Distance learning is the most modern way of acquiring knowledge, based on the use of Internet communications and IT technologies. The special features of using several distance learning programs are described based on the analysis of foreign experience. One of the main human components of the UN in the field of sustainable development for the period up to 2030 is quality education. It aims to provide inclusive and equitable quality education for all. Digital technologies have become essential to achieve this goal. These technologies have a powerful impact on the education system. The recent COVID-19 pandemic officially has recognized the application of digital technologies in education. These digital technologies have changed the concept of the education system. This is not only a provider of knowledge, but also a co-author of information, a teacher and an evaluator. Technological advances in education make life easier for students. Instead of pen and paper, students now use a variety of software and tools to create presentations and projects. Compared to a stack of laptops, the iPad is relatively light. Unlike a weighty book, searching in an e-book is easier. These methods increase interest in research. This paper briefly discusses the need for digital technologies in education and discusses the main applications and challenges in education.

Key words: innovative technologies, digital technologies, distance education, program, application.

Введение. Цифровые технологии – это электронные инструменты, системы, устройства и ресурсы, которые генерируют, хранят или обрабатывают данные, например социальные сети, онлайн-игры, мультимедиа и мобильные телефоны.

Информационные системы вошли во все сферы жизни. Развитие цифровых технологий открывает огромный спектр возможностей. Прогресс во всех отраслях науки и промышленности идет с огромной скоростью, не прекращая удивлять и восхищать.

Сегодня новые технологии изменили систему образование, и будут продолжать это делать. У многих родителей, преподавателей были опасения по поводу того, стоит ли включать в образование новые технологии. Тем не менее, неспособность, нежелание интегрировать технологии в образовательный процесс может привести к тому, что студенты не смогут адаптироваться или с трудом адаптируются к современным условиям после присоединения к рынку труда.

Интернет не может стать полноценной заменой для учителей. Наиболее эффективным вариантом является смешанное обучение, включающее в себя академическое образование и цифровые технологии.

Цель исследования: выявить способы использования современных цифровых технологий для обучения сегодня.

Методы исследования: анализ научной литературы, анализ зарубежных источников.

Актуальность этого исследования заключается в том, чтобы в условиях глобализации выбрать наилучший способ использования цифровых технологий. Научная новизна состоит в том, что автор проанализировал опыт зарубежных исследователей и представил список возможных программ, которые можно использовать в системе отечественного образования. Практическая значимость в данной работе представлены несколько способов использования инновационных технологий, которые уже можно брать на вооружение преподавателям уже сегодня.

Изложение основного материала статьи. Технологии уже составляют значительную часть жизни нашей молодежи за пределами классной комнаты, поэтому включение в их обучение новых технологий имеет смысл, и при этом не обязательно ограничиваться чтением лекций с использованием презентаций в PowerPoint.

Благодаря планированию и творческому подходу цифровые технологии можно использовать для создания существенного опыта обучения, который будет полезен студентам и преподавателям. Технологии играют роль мощного инструмента обучения.

«Переверните класс» и позвольте своим ученикам быть учителями. Студенты могут быть назначены для исследования и представления темы с использованием соответствующего технологического инструмента по своему выбору.

Студенты могут создавать эпизоды, используя подкастинг (podcasting, broadcasting – повсеместное широкоформатное вещание) или выкладывать онлайн-видео, используя такую платформу, как youtube. Помимо изучения выбранной темы, такая работа дает возможность студентам развивать исследовательские навыки, научиться оценивать достоверность онлайн-источников, проверять материалы, найденные в Интернете, и узнавать о надлежащем использовании аудиоклипов и изображений [1, С. 57].

Умение рассказывать и презентовать новую тему является важным коммуникативным навыком, и может помочь обрести уверенность среди сверстников. Использование информации и материалов, найденных в Интернете, также дает им возможность осознать значение такого понятия как авторское право и использование открытого исходного кода.

Используйте онлайн-инструменты и активно сотрудничайте в классе. В ближайшем будущем навыки совместной работы будут оставаться востребованными во всех сферах деятельности человека. Студенты, которым легко и комфортно сотрудничать с другими учащимися, с самого начала будут иметь преимущество на рынке труда.

С помощью онлайн-инструментов как документы Google и другие, студенты могут делиться своими работами и редактировать их друг с другом. Учащиеся уже общаются через социальные сети и онлайн-каналы, но если делать это с общей целью, им придется подумать о другом способе взаимодействия в Интернете. Еще одна тенденция на рабочем месте в ближайшем будущем, которая, вероятно, будет расти, и развиваться – это удаленные рабочие группы [2, С. 24]. Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация в начале года в стране и в мире показала насколько остро стоит потребность в использовании новых цифровых технологий для обеспечения бесперебойного функционирования многих сфер деятельности человека. Многие системы были быстро переведены в удаленное администрирование, дистанционное обучение, удаленную работу.

Доверие учащихся к работе и подключению с помощью технологий дает хороший практический опыт. Групповые форумы могут использоваться для обучения на основе проблем, проблема может быть назначена онлайн-группе для решения в течение определенного периода времени.

Здесь результатом обучения может быть сотрудничество и подходы к решению проблемы, а не правильный ответ.

Интернет-форумы. Помимо работы над групповыми проектами, есть возможность создания онлайн-форума, где студенты могут продолжить обсуждения, начатые в классе, и поделиться соответствующими материалами. Наличие разных способов участвовать в обсуждениях, как лично, так и виртуально, может позволить услышать разные мнения [3, С. 24].

Ученикам-интровертам может быть удобнее делать выводы с клавиатуры, чем на месте в классе. Некоторые из вопросов, поднятых в Интернете, могут быть использованы для дальнейшего обсуждения в классе.

Совместное использование контента – можно побудить учащихся рассмотреть возможность публикации своих цифровых проектов. Это может помочь им подумать о своей конфиденциальности и безопасности в Интернете. Если автор готов делиться контентом в Интернете, это можно обсудить и подписать отказ от прав.

Данный способ можно использовать для обсуждения требований согласия онлайн-платформ, а не для оценки в зависимости от того, делятся ли они своими проектами или нет.

Система ответов в классе. Реализуйте политику BYOD (Bring Your Own Device приносить собственное устройство) и побудите учащихся использовать свои мобильные устройства для участия в опросах и викторинах в классе. То же самое можно сделать, если класс оснащен компьютерами перед каждым учеником и имеется Интернет. Есть возможность выполнить онлайн оценочные задания, тесты и узнать результаты освоения материала.

Для поставщиков образовательных услуг доступен ряд приложений, которые позволяют большим группам студентов одновременно отвечать на вопросы с несколькими вариантами ответов в режиме реального времени, например: Top Hat, iClicker, Socrative, Turning technologies [4].

Top Hat – это платформа для взаимодействия со студентами, которую преподаватели используют как в классе, так и за его пределами. Top Hat предоставляет инструмент лекций, который отслеживает посещаемость, задает вопросы, показывает интерактивные слайды и управляет обсуждениями в классе.

iClicker – это радиочастотное устройство, которое позволяет ученику принимать участие во время занятия, отвечать на вопросы, заданные преподавателем в классе. Это позволит преподавателю узнать, насколько хорошо студент понимает материал урока. Данную программу можно установить в телефон как приложение. Во время дистанционного обучения в школах и вузах страны была использована программа Zoom, которая также обеспечивала общение преподавателя и студента.

Socrative – это облачная система реагирования учащихся на задания, разработанная в 2010 году аспирантами из Бостона. Он позволяет учителям создавать простые викторины, которые учащиеся могут быстро выполнять на ноутбуках, с помощью планшетных компьютеров в классе или своих собственных смартфонов.

Turning technologies – инструмент, который используется для создания интерактивных лекций и презентаций.

Данные программы могут дать инструкторам мгновенную обратную связь о том, поняли ли студенты концепции, изложенные в классе или же необходимо организовать дискуссию по более тонким философским темам. Переход «кликеров» на мобильные устройства очень актуально для студентов и сотрудников.

Такие программы позволяют учащимся генерировать больше открытых ответов, по сравнению с заданиями с ограниченными ответами. Иногда могут возникать опасения по поводу того, что ученики отвлекают свое внимание, и из-за доступности устройств, но эти опасения, похоже, не проявляются в действительности, так как ученики заинтересованы темой.

Выводы. Поддержка учащихся и учителей с ограниченными возможностями. Среди первых пользователей, принявших технологию в образовательных целях, есть учащиеся с ограниченными возможностями. Возможно, самым известным ученым, использующим технологии, был покойный Стивен Хокинс, который зависел от компьютера для связи задолго до того, как остальной мир начал использовать компьютеры для отправки электронной почты.

Большинству людей, не зависящих от технологий или помощников, легко выполнять задачи, они считаются само собой разумеющимися. Очень часто люди с ограниченными возможностями могут первыми адаптироваться к технологиям и увидеть способы их использования, которых не видят остальные обычно развивающиеся люди.

Многие из нас считают, что умный дом или класс – это роскошь, для студентов или преподавателей с ограниченными возможностями – это возможность открыть следующий уровень независимости, который раньше казался невозможным.

До и после того, как в классе будут представлены новые технологические инструменты преподавания, необходимо узнать мнение коллег и студентов об их эффективности. Даже если те или иные инструменты не подошли специфике предмета, нельзя останавливаться, неудача – это часть обучения.

Не все технологические инструменты подойдут для определенного предмета и для отдельного круга учащихся, разные когорты могут по-разному реагировать на использование технологий. Однако есть много преимуществ, которые можно получить, попробовав новые подходы к обучению и интегрировав технологии в учебный процесс.

Продолжать пробовать новые способы достижения результатов обучения, преподаватели сохраняют интерес к преподаванию и откроют новые возможности обучения, как для учителей, так и для студентов. Технологии хорошо интегрированы в жизнь учащихся вне класса, поэтому использование этих инструментов имеет смысл.

Адаптация учеников к использованию технологических инструментов является неотъемлемой частью их профессиональной жизни. Для преподавателей технологии становятся неотъемлемым профессиональным инструментом.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – 352 с.

2. Валявский, А.Ю. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для студентов всех форм обучения / А.Ю. Валявский, Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Е.П. Попова // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании. Материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. – С. 24-28

3. Егоркина, Е.Б. Развитие исследовательской компетентности студентов в системе непрерывного образования / Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Н.Н. Иванова, Н.В. Учеваткина // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании и науке. Материалы X международной научно-практической конференции, 2017. – С. 24-27

4. Wilson, C. The Evolution of Classroom Technology -Interactive Feature [Электронный ресурс] / С. Wilson, M. Orellana, M. Meek. – URL: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2010/09/19/magazine/classroom-technology.html?ref=magazine> (дата обращения 12.08.2020)

УДК 372.851

старший преподаватель Байчорова Сапият Кадыевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат физико-математических наук, доцент Бостанова Фатима Ахмедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

старший преподаватель Лайпанова Мариям Срапилевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ЗАВИСИМОСТЬ СТРУКТУРЫ ЭЛЕМЕНТАРНОГО СЛУЧАЙНОГО СОБЫТИЯ ОТ ЧИСЛА ОПЫТОВ В ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Аннотация. В статье устанавливается зависимость структуры элементарного случайного события, соответствующего заданному эксперименту, от числа опытов, проводимых в данном испытании от его начала и до завершения. Также устанавливается зависимость пространства элементарных исходов, соответствующих эксперименту, от структуры элементарного исхода. Для этого вводятся понятия базового эксперимента, в котором проводится только один опыт и

эксперимента с двукратным опытом, с n -кратным опытом. Показывается, зависимость структуры элементарного случайного события от кратности опыта проводимого в эксперименте.

Ключевые слова: базовый случайный эксперимент, базовое элементарное случайное событие, базовое пространство элементарных исходов, структура базового случайного события, структура элементарного случайного события для эксперимента с двукратным опытом.

Annotation. The article establishes the dependence of the structure of an elementary random event corresponding to a given experiment on the number of experiments conducted in this test from its beginning to completion. The dependence of the space of elementary outcomes corresponding to the experiment on the structure of the elementary outcome is also established. To do this, we introduce the concepts of a basic experiment in which only one experiment is conducted and an experiment with two-fold experience, with n -fold experience. The dependence of the structure of an elementary random event on the multiplicity of the experiment conducted in the experiment is shown.

Key words: basic random experiment, basic elementary random event, basic space of elementary outcomes, structure of basic random event, structure of elementary random event for experiment with two-fold experience.

Введение. При изучении элементарной теории вероятностей для студентов один из сложных моментов для понимания – это структура элементарного случайного события.

При решении вероятностных задач, необходимо установить, что является причиной неопределенности (случайности) рассматриваемого явления (процесса) и случайный эксперимент, соответствующий условию задачи. Выделить комплекс условий S , при котором рассматривается и фиксируется тот или иной результат эксперимента [3].

После определения эксперимента, соответствующего условию задачи, необходимо построить ее вероятностную модель

$(\Omega, U, P(A))$, где Ω – пространство элементарных исходов, соответствующее данному эксперименту, $U = \{A: A \subseteq \Omega\}$ – совокупность всех (включая и пустое множество \emptyset) подмножеств Ω . $P(A) = \sum_{\{\omega_i \in A\}} p(\omega_i)$ – вероятность наступления любого события $A \in U$, $p(\omega_i)$ – вероятности исходов $\omega_i \in \Omega$. [1]

Считается, что при составлении этой совокупности самым сложным

является нахождение вероятности наступления случайного события A , которое может произойти в данных условиях.

Для ее определения одним из ключевых моментов является правильное построение пространства элементарных исходов Ω , соответствующее данному эксперименту и определение структуры элементарных случайных событий, являющихся

элементами множества Ω . Знание структуры элементарного случайного исхода эксперимента и их числа, позволяет правильно определить элементы произвольного случайного события A , который принадлежит совокупности U .

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим случайный эксперимент E , для которого пространство элементарных исходов Ω является дискретным и конечным множеством. Вероятность наступления случайного события A

$$P(A) = m_A/n$$

определяется при помощи классического определения вероятности, где m_A число элементарных

событий, благоприятствующих A , n – общее число элементов Ω , если элементы Ω являются равновероятными. Число

элементов системы U в этом случае определяется формулой $N(U) = 2^n$, $n = |\Omega|$. [2]

Для определения структуры элементарного случайного события и построения пространство элементарных исходов, введем различие между экспериментом и опытом (испытанием), проводимом для реализации данного эксперимента. Число опытов, проводимых от начала и до завершения эксперимента зависит от условий задачи.

Эксперимент, в котором проводится один опыт, фиксируется результат и считается завершенным, назовем экспериментом с одним опытом или базовым и обозначим $E_1 = E_0$.

Для построения вероятностной модели случайного эксперимента E_0 , все возможные исходы которого дискретны и составляют конечное множество, в первую очередь необходимо определить пространство элементарных случайных событий. Обозначим это множество Ω_0 .

Построим базовое пространство Ω_0 для эксперимента E_0 .

Пусть число всех единственно возможных, несовместных и различных результатов одного опыта в данном эксперименте равно n . Обозначим их как множество $O_1 = O_0 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_n\}$, где a_1 - первый результат; a_2 - второй результат и т.д., a_i - i -й результат, $i = \overline{1, n}$.

Определим структуру элементарного случайного события эксперимента с одним опытом. Возможные случайные исходы одного эксперимента совпадают с результатами одного опыта.

Назовем случайные элементарные события, которые могут наступить при проведении эксперимента с одним опытом, базовыми и обозначим: $\omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, n}$, где ω_i^0 - случайное элементарное событие, которое наступит, если реализуется a_i i -й результат одного опыта. Теперь можно записать формально Ω_0 - базовое пространство элементарных исходов.

$$\Omega_0 = \{\omega_1^0, \omega_2^0, \dots, \omega_i^0, \dots, \omega_n^0\} = \{\omega_i^0: \omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, n}\}, \quad (1)$$

$$\text{где } \omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, n}.$$

Полученное множество является дискретным и конечным, согласно приведенному выше условию эксперимента.

Базовый элементарный случайный исход $\omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, n}$ является одноэлементным множеством, где элементом является a_i i -й результат опыта.

Между точками числовой прямой и элементарными случайными событиями эксперимента E_0 можно установить взаимно-однозначное соответствие, если индексу i элементарного случайного события поставить в соответствие точку числовой прямой R , с натуральной координатой i : $\omega_i^0 = \{a_i\}$, которому соответствует точка $M_i(i) \in R, i = \overline{1, n}$. Таким образом, геометрическим образом элементарного случайного события базового эксперимента является точка прямой.

Пример 1. Игральный кубик подбрасывается один раз. Построить пространство элементарных исходов.

Решение. В эксперименте проводится один опыт – игральный кубик подбрасывается один раз, фиксируется результат и один эксперимент завершен. Так как в задаче нет никаких дополнительных условий, то при подбрасывании кубика может выпасть только одна грань.

Следовательно, возможными результатами одного опыта будет множество $O_0 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_6\}$, где a_i i -й результат появления грани с номером $i, i = \overline{1, 6}$. Запишем множество всех возможных исходов опыта

1: $O_0 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_6\}$. Исходы одного опыта являются единственно возможными, несовместными и равновероятными и какой из них произойдет заранее неизвестно.

Определим структуру элементарного случайного события базового эксперимента. Базовый элементарный случайный исход $\omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, 6}$, является одноэлементным множеством.

Базовое пространство имеет вид:

$$\Omega_0 = \{\omega_1^0, \omega_2^0, \dots, \omega_i^0, \dots, \omega_6^0\}, \quad \text{где } \omega_i^0 = \{a_i\}, \quad i = \overline{1, 6}.$$

Геометрическими образами соответствующих атомарных событий $\omega_i^0 = \{a_i\}, i = \overline{1, 6}$ являются точки $M_i(i)$ числовой прямой.

Рассмотрим эксперименты, в которых число проводимых опытов равно двум.

Эксперимент, в котором проводится два опыта подряд, назовем экспериментом с двукратным опытом (испытанием) и обозначим E_2 .

Для определения структуры элементарного случайного события эксперимента E_2 , необходимо записать множество исходов первого и второго опытов.

Пусть число всех единственно возможных, несовместных и различных результатов первого опыта в данном эксперименте равно n , a_i - i -й результат, $i = \overline{1, n}$.

Обозначим их как множество $O_1 = O_6 = \{a_{1_1}, a_{2_1}, \dots, a_{i_1}, \dots, a_{n_1}\}$, где $a_{i_1} = a_i$ - i -й результат при проведении первого опыта, i_1 , нижний индекс показывает номер опыта. Множество $O_1 = O_6$ можно записать в следующем виде: $O_1 = O_6 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_n\}$.

Запишем множество O_2 . Его структура определяется условиями эксперимента. Рассмотрим следующие случаи.

Первый случай. Пусть по условию эксперимента множество возможных результатов второго опыта O_2 совпадает с множеством возможных результатов первого опыта O_1 и порядок в полученной двойке результатов важен.

$$O_1 = \{a_{1_1}, a_{2_1}, \dots, a_{i_1}, \dots, a_{n_1}\}, O_2 = \{a_{1_2}, a_{2_2}, \dots, a_{i_2}, \dots, a_{n_2}\},$$

$$i_1 = \overline{1, n}; i_2 = \overline{1, n},$$

где нижние индексы показывают номер опыта, в котором может быть получен данный результат. $O_1 = O_2$.

Чтобы получить все единственно возможные случайные события эксперимента E_2 , найдем прямое произведение множеств O_1 и O_2 .

$$O_1 \times O_2 = \{a_{1_1}, a_{2_1}, \dots, a_{i_1}, \dots, a_{n_1}\} \times \{a_{1_2}, a_{2_2}, \dots, a_{i_2}, \dots, a_{n_2}\} =$$

$$= \{(a_{i_1}, a_{i_2}), i = \overline{1, n}\}.$$

Случайные элементарные события обозначим через ω_k^2 , где верхний индекс показывает кратность опыта в эксперименте. Эти исходы примут вид:

$$\omega_k^2 = \{(a_{i_1}, a_{i_2}), i = \overline{1, n}\},$$

где a_{i_1} - исходы первого опыта, a_{i_2} - исходы второго опыта, k - номер возможного элементарного случайного исхода эксперимента E_2 .

Из элементов множества $O_1 \times O_2$ составим матрицу исходов I_2 , чтобы определить число и структуру случайных элементарных событий эксперимента E_2 . Заполним эту матрицу: результат a_{i_1} первого опыта будет первым элементом, всех упорядоченных двоек строки $i_1, i = \overline{1, n}$, а результат a_{i_2} второго опыта вторым элементом всех упорядоченных двоек столбца $i_2, i = \overline{1, n}$. Номер строки совпадает с номером результата первого опыта, а номером столбца совпадает с номером результата второго опыта.

Так как множества O_1 и O_2 равны, и совпадают O_6 , то для удобства заполнения матрицы I_2 переобозначим i_1 и i_2 : $i_1 = i = \overline{1, n}$; $i_2 = j = \overline{1, n}$. Тогда $a_{i_1} = a_i$, $a_{i_2} = a_j$, $(a_{i_1}, a_{i_2}) = (a_i, a_j)$.

Число элементов матрицы I_2 равно произведению $n \times n = n^2$. Пронумеруем число ее строк и столбцов. Получаем:

$$I_2 = \begin{pmatrix} & \begin{matrix} 1 & 2 & \dots & j & \dots & n \end{matrix} \\ \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ \dots \\ i \\ \dots \\ n \end{matrix} & \begin{pmatrix} (a_1, a_1) & (a_1, a_2) & \dots & (a_1, a_j) & \dots & (a_1, a_n) \\ (a_2, a_1) & (a_2, a_2) & \dots & (a_2, a_j) & \dots & (a_2, a_n) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ (a_i, a_1) & (a_i, a_2) & \dots & (a_i, a_j) & \dots & (a_i, a_n) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ (a_n, a_1) & (a_n, a_2) & \dots & (a_n, a_j) & \dots & (a_n, a_n) \end{pmatrix} \end{pmatrix} \quad (2)$$

Используя таблицу (2), можно определить структуру любого элементарного случайного события, а также любого случайного события A эксперимента E_2 .

Число элементов матрицы I_2 $n \times n$ совпадает с числом единственно возможных и несовместных элементарных случайных событий эксперимента E_2 и равно

$$|\Omega_2| = N_1 = n \times n = n^2. \quad (3)$$

Формула (3) совпадает с формулой числа размещений с повторениями из n элементов по 2. [4]

$$\hat{A}_n^2 = n^2 \quad (3')$$

Тогда Ω_2 принимает вид:

$$\Omega_2 = \{ \omega_k^2 : \omega_k^2 = (a_{i_1}, a_{i_2}), i_1 = \overline{1, n}; i_2 = \overline{1, n}, k = \overline{1, n^2} \}.$$

В базовом эксперименте и в эксперименте E_2 случайные элементарные события являются одноэлементными множествами, а сам элемент случайного события E_2 является двухэлементным множеством.

Геометрическим образом события $\omega_k^2 = (a_i, a_j)$ является точка числовой плоскости $R \times R = R^2$, первая координата которой совпадает с индексом i первого элемента a_i , а вторая координата совпадает с индексом второго элемента a_j упорядоченной двойки (a_i, a_j) .

Таким образом, можно установить однозначное соответствие между элементарными случайными событиями эксперимента E_2 и точками числовой плоскости: $\omega_k^2 = (a_i, a_j)$ - соответствует точка $M_k(i, j) \in R^2, i = \overline{1, n}, j = \overline{1, n}, k = \overline{1, n^2}$.

На плоскости R^2 получаем квадрат с параметром $a = n$, площадь квадрата равна $S = n^2$. Поверхность квадрата протыкана точками $M_k(i, j) \in R^2, i = \overline{1, n}, j = \overline{1, n}, k = \overline{1, n^2}$. По диагонали этого квадрата, проведенного от точки $M_1(1, 1)$ до точки $M_n(n, n)$, расположены точки с равными координатами $M_k(i, j), i = j$. В матрице исходов им соответствуют диагональные элементы $(a_i, a_j), i = j$.

Диагональ делит квадрат на два равных треугольника. На плоскости каждого из них расположено одинаковое число точек, причем каждая точка, расположенная на плоскости одного из треугольников, имеет симметричную точку на плоскости второго треугольника. То есть число точек K_1 , расположенных в одном из треугольников, совпадает с числом точек K_2 , расположенных на другом треугольнике. В это число не входят диагональные точки. Тогда можно найти число точек:

$$K_1 = K_2 = \frac{n^2 - n}{2} = \frac{n(n-1)}{2} \quad (4)$$

Рассмотрим второй случай с измененным условием эксперимента.

Второй случай. Пусть условие упорядоченности результатов сохраняется, но они не повторяются, такой эксперимент обозначим через E_2' .

Множество $O_1 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_n\}, i = \overline{1, n}$ не равен множеству O_2 .

Если в первом опыте зафиксирован результат a_i , то во втором опыте этот результат получить невозможно. Тогда

$$O_2 = \{a_1, a_2, \dots, a_{i-1}, a_{i+1}, \dots, a_{n-1}\}, i = \overline{1, n-1}$$

или $O_2 = \{a_1, a_2, \dots, a_j, \dots, a_{n-1}\}, i = \overline{1, n}, j = \overline{1, n-1}, i \neq j.$

В эксперименте E_2' невозможны элементарные случайные события

$$\omega_k^2 = (a_i, a_j), \quad i = j.$$

Матрицу исходов I_2' для второго случая можно получить из матрицы I_2 убрав из нее диагональные элементы, то есть, заменяя их нулями.

Матрица исходов I_2' примет вид:

$$I_2' = \begin{pmatrix} & 1 & 2 & \dots & j & \dots & n \\ 1 & 0 & (a_1, a_2) & \dots & (a_1, a_j) & \dots & (a_1, a_n) \\ 2 & (a_2, a_1) & 0 & \dots & (a_2, a_j) & \dots & (a_2, a_n) \\ \dots & \dots & \dots & 0 & \dots & \dots & \dots \\ i & (a_i, a_1) & (a_i, a_2) & \dots & 0 & \dots & (a_i, a_n) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & 0 & \dots \\ n & (a_n, a_1) & (a_n, a_2) & \dots & (a_n, a_j) & \dots & 0 \end{pmatrix} \quad (5)$$

Число не нулевых элементов этой матрицы совпадает с числом элементарных случайных событий эксперимента E_2' и равно

$$|\Omega_2'| = N_2 = n^2 - n = n \cdot (n - 1) \quad (6)$$

Формула (6) совпадает с формулой числа размещений без повторений из n элементов по 2. [4]

$$A_n^2 = \frac{n!}{(n-2)!} = (n-1) \cdot n \quad (6')$$

Третий случай. Пусть по условию эксперимента множество возможных результатов второго опыта O_2 совпадают с множеством возможных результатов первого опыта, но порядок в полученной двойке результатов неважен. Обозначим этот эксперимент через E_2'' .

Тогда множество возможных результатов первого опыта и множество возможных результатов второго опыта O_2 совпадают. Введенное изменение, о неважности порядка в полученной двойке результатов, меняет структуру элементарного случайного события эксперимента E_2'' и оно принимает вид

$$\omega_k^2 = [a_i, a_j] = [a_j, a_i], i = \overline{1, n}, j = \overline{1, n}$$

Матрицу исходов I_2'' для второго случая можно получить из матрицы I_2

заменяя на нули все элементы расположенные выше главной диагонали. Упорядоченную пару (a_i, a_j) заменяем на неупорядоченную $[a_i, a_j]$.

Матрица исходов I_2'' примет вид:

$$I_2'' = \begin{pmatrix} & 1 & 2 & \dots & j & \dots & n \\ 1 & [a_1, a_1] & 0 & \dots & 0 & \dots & 0 \\ 2 & [a_2, a_1] & [a_2, a_2] & \dots & 0 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ i & [a_i, a_1] & [a_i, a_2] & \dots & [a_i, a_j] & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ n & [a_n, a_1] & [a_n, a_2] & \dots & [a_n, a_j] & \dots & [a_n, a_n] \end{pmatrix} \quad (7)$$

Число ненулевых элементов матрицы I_2'' совпадает с числом элементарных случайных событий эксперимента E_2'' и равно

$$|\Omega_2''| = N_3 = \frac{n^2 - n}{2} + n = \frac{n^2 + n}{2} = \frac{n \cdot (n + 1)}{2}. \quad (8)$$

Формула (8) совпадает с формулой числа сочетаний с повторениями из n элементов по 2.

$$\hat{C}_n^2 = C_{n+2-1}^2 = \frac{(n+1)!}{2!(n-1)!} = \frac{n \cdot (n+1)}{2} \quad (8')$$

Четвертый случай. Пусть по условию эксперимента порядок в полученной двойке результатов неважен и множество O_2 не совпадают с множеством O_1 . Результат первого опыта во втором опыте не повторяется.

В эксперименте E_2''' невозможны элементарные случайные события $\omega_k^2 = [a_i, a_j], i = j$.

Матрицу исходов I_2'' для этого эксперимента E_2'' можно получить из матрицы I_2' заменяя элементы главной диагонали нулями.

$$I_2'' = \begin{pmatrix} & 1 & 2 & \dots & j & \dots & n \\ 1 & 0 & 0 & \dots & 0 & \dots & 0 \\ 2 & [a_2, a_1] & 0 & \dots & 0 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ i & [a_i, a_1] & [a_i, a_2] & \dots & 0 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ n & [a_n, a_1] & [a_n, a_2] & \dots & [a_n, a_j] & \dots & 0 \end{pmatrix} \quad (9)$$

И используя полученную матрицу можно определить число элементов пространства элементарных исходов $|\Omega_2''|$.

$$|\Omega_2''| = N_4 = \frac{n^2 - n}{2} = \frac{n(n-1)}{2} \quad (10)$$

Формула (9) совпадает с формулой числа сочетаний без повторов из n элементов по 2 [5]:

$$C_n^2 = \frac{n!}{2!(n-2)!} = \frac{n(n-1)}{2} \quad (10')$$

Мы определили структуру элементарных случайных событий рассмотренных экспериментов и число элементов, соответствующих им пространств элементарных исходов.

Рассмотрим пример 1 с измененным условием эксперимента.

Пусть игральная кость подбрасывается два раза. Это эксперимент с двукратным опытом. Опыт №1 - игральная кость подбрасывается первый раз, фиксируется результат. Опыт №2 - игральная кость подбрасывается второй раз, фиксируется результат, один эксперимент завершен. Используя результат решения примера 1, запишем множество всех возможных результатов опыта 1: $O_1 = O_6 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_6\}$. Множество возможных результатов второго опыта O_2 совпадают с множеством возможных результатов первого опыта

$$O_1 = O_2 = \{a_1, a_2, \dots, a_i, \dots, a_6\} = \{a_1, a_2, \dots, a_j, \dots, a_6\}, \quad i = \overline{1,6}; \quad j = \overline{1,6}.$$

Порядок в полученной двойке результатов важен. Построим матрицу исходов I_2 6×6 , и определим число элементарных исходов пространства Ω_2 .

$$I_2 = \begin{matrix} & \begin{matrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 \end{matrix} \\ \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \end{matrix} & \begin{pmatrix} (a_1, a_1) & (a_1, a_2) & (a_1, a_3) & (a_1, a_4) & (a_1, a_5) & (a_1, a_6) \\ (a_2, a_1) & (a_2, a_2) & (a_2, a_3) & (a_2, a_4) & (a_2, a_5) & (a_2, a_6) \\ (a_3, a_1) & (a_3, a_2) & (a_3, a_3) & (a_3, a_4) & (a_3, a_5) & (a_3, a_6) \\ (a_4, a_1) & (a_4, a_2) & (a_4, a_3) & (a_4, a_4) & (a_4, a_5) & (a_4, a_6) \\ (a_5, a_1) & (a_5, a_2) & (a_5, a_3) & (a_5, a_4) & (a_5, a_5) & (a_5, a_6) \\ (a_6, a_1) & (a_6, a_2) & (a_6, a_3) & (a_6, a_4) & (a_6, a_5) & (a_6, a_6) \end{pmatrix} \end{matrix}$$

Число элементов матрицы I_2 6×6 совпадает с числом единственно

возможных и несовместных элементарных случайных событий эксперимента E_2 и равно $|\Omega_2| = N_1 = 6 \times 6 = 36$.

Таким образом: $\omega_k^2 = \{(a_i, a_j)\}$, $i = \overline{1,6}; j = \overline{1,6}, k = \overline{1,36}$, где a_i - исходы первого опыта, a_j - исходы второго опыта, k - номер возможного элементарного случайного исхода эксперимента E_2 .

Пространство элементарных событий Ω_2 эксперимента E_2 совпадает с множеством $O_1 \times O_2$ и принимает вид:

$$\Omega_2 = \{\omega_k^2: \omega_k^2 = (a_i, a_j), i = \overline{1,6}, j = \overline{1,6}, k = \overline{1,36}\}.$$

Выводы. Мы показали, что при решении вероятностных задач важным моментом является правильное определение комплекса условий S эксперимента, зависимость структуры элементарного случайного события и пространства элементарных исходов от кратности опытов в ней. Показали, что для эксперимента с двукратным опытом E_2 , можно

I_2

построить матрицу исходов $n \times n$. Эта матрица наглядно показывает структуру элементарного случайного события и позволяет определить все элементы любого случайного события, которое может произойти в данном эксперименте. А

 I_2 E_2

также, используя матрицу исходов $n \times n$ можно получить матрицы исходов для эксперимента с измененными условиями.

Литература:

1. Губарь, Л.Н. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие / Л.Н. Губарь, А.В. Ермоленко. – Сыктывкар: Изд-во СГУ имени Питирима Сорокина, 2015. – 120 с.
2. Трофимова, Е.А. Теория вероятностей и математическая статистика: учеб. пособие / Е.А. Трофимова, Н.В. Кисляк, Д.В. Гилёв. – Екатеринбург: М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Изд-во Урал. ун-та, 2018.
3. Федоткин, М.А. Модели в теории вероятностей / М.А. Федоткин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2012. – 608 с.
4. Ширяев, А.Н. Вероятность / А.Н. Ширяев. В 2-х кн. – 4-е изд., переработ. и доп. – М.: МЦНМО, 2007.
5. Ширяев, А.Н. Вероятность в теоремах и задачах (с доказательствами и решениями). Книга 1: Учебное пособие / А.Н. Ширяев, И.Г. Эрлих, П.А. Яськов. – Москва: МЦНМО, 2014. – 648 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры «Природообустройство и охраны окружающей среды» Балтыков Арслан Константинович
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновываются педагогические условия формирования культуры управления обучающихся. Автор описывает важность культуры управления в современной действительности. В работе затрагиваются проблемы в обучении обучающихся в вузах, предъявляются требования к формам организации деятельности. В ходе проведенной работы конкретизируется определение «культуры управления», которое рассматривается с позиции разных подходов, изучается её структура и компоненты для того, чтобы описать педагогические условия, которые необходимы для формирования культуры управления. Автором выделяется три главных педагогических условия для формирования культуры управления, которые предъявляют требования к когнитивным способностям студентов в области культуры управления, к их личностным особенностям, а также к уровню самого учебного процесса и субъектов этой деятельности. Среди этих условий достаточное внимание уделяется вопросам мотивации и коммуникации студентов. Так как разработанные педагогические условия в полной мере отражают рассмотренную структуру культуры управления, автор приходит к выводу о том, что поставленная цель была достигнута.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, культура управления, подход, управленческая деятельность, образование.

Annotation. The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of a management culture of students. The author describes the importance of management culture in modern reality. The paper touches upon the problems in the training of students in universities, demands are made on the forms of organization of activities. In the course of the work carried out, the definition of "management culture" is specified, which is considered from the perspective of different approaches, its structure and components are studied in order to describe the pedagogical conditions that are necessary for the formation of a management culture. The author identifies three main pedagogical conditions for the formation of a management culture, which impose requirements on the cognitive abilities of students in the field of management culture, on their personal characteristics, as well as on the level of the educational process itself and the subjects of this activity. Among these conditions, sufficient attention is paid to the issues of motivation and communication of students. Since the developed pedagogical conditions fully reflect the considered structure of the management culture, the author comes to the conclusion that the goal has been achieved.

Key words: pedagogical conditions, formation, management culture, approach, management activity, education.

Введение. Культура управления преобразует окружающую среду, являясь фактором и источником общественных изменений. Техника неразрывно связана с культурой, потому что является её порождением, но в наше время происходит обратный процесс, когда техника оказывает формирующее влияние на культуру. Другими словами, технический прогресс меняет сферы труда и предъявляет новые требования к культуре управления. При этом обучение этой культуре в системе образования не развито.

Сам способ организации учебного процесса также определяется культурой управления, чтобы быть эффективным. Но на сегодняшний день в культуре управления не произошло значимых изменений, учитывающих современные тенденции управленческой деятельности. Контроль за результатами учебной деятельности в рамках одной дисциплины также находится только у ведущего её преподавателя. Получается, что если проведение занятия и оценка студентов как оценка своей работы находятся только у преподавателя, то контроль качества со стороны специальных подразделений является лишь опосредованным и потому неэффективным. Для повышения эффективности учебного процесса необходим переход к новым формам организации деятельности. Неэффективная реализация имеющегося потенциала системы подготовки студентов для формирования культуры управления является проблемой.

Несмотря на имеющиеся исследования различных аспектов формирования культуры управления остается ряд вопросов, требующих научного рассмотрения, к которым относится уточнение понятийно-категориального аппарата, разработка и обоснование педагогических условий формирования культуры управления обучающихся.

Без основ культуры управления, как важной ценностной составляющей невозможно эффективное управление. Всё это в сумме предъявляет новые требования и к преподавателям, которым важно освоить такие методы работы, связанные с реализацией задатков и способностей обучаемых.

Цель статьи – обосновать и разработать педагогические условия формирования культуры управления обучающихся в образовательном процессе вуза.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы разработать педагогические условия формирования культуры управления надо сперва конкретизировать определение «культуры управления» и выделить компоненты, из которых оно состоит.

Единого толкования термина «культура управления» невозможно, потому как нет однозначных толкований для определений, из которых этот термин складывается («культура» и «управление»). Только определений культуры можно насчитать более 400 (И.Е. Кертман). Управление – это рациональная организация труда людей, определение их функций, роли, прав и обязанностей в экономическом, социальном и духовном аспекте (В.Г. Афанасьев).

В широком смысле, культура управления представляет собой единство управленческих знаний и ценностей, организационных отношений. Но если попытаться конкретизировать определение под наши задачи, то «культура управления» – это способность обучающихся конструировать алгоритм и разрабатывать модель решения проблем с использованием образного и логического мышления, структурно и системно представлять проблему и задачи по её решению на основе анализа её состава, структуры, принципов деятельности, формулирования новой задачи на основе предыдущего опыта практической деятельности, умения сопоставлять полученное решение известными с точки зрения результативности решения проблемы.

Чтобы шире раскрыть понятие культуры управления, нужно рассмотреть его с разных сторон, а именно с помощью разных подходов:

Методологический подход уделяет особое место коммуникативным действиям, выделяя в них управление авторитетом или интересами (Ю. Хабермас) и добавляя к этому стратегии и формы управленческой коммуникации (Г. Хазагерев).

Структурно-функциональный подход (Р. Мертон) рассматривает культуру управления с точки зрения социальной функции, которую она несёт (источник для деятельности, социальный статус, общественно значимое поручение, средство социальной интеграции и т.д.) [2].

Когнитивно-творческий подход подсвечивает немеханистические аспекты культуры управления, такие как творческая деятельность, воображение и интуиция.

Личностный подход рассматривает культуру управления с позиции личности руководителя, его профессионализма, компетентности и т.п.

Гуманистический подход акцентирует внимание на характере управленческих решений, которые должны приниматься в интересах людей.

Технологический подход приближает понятие управленческой культуры к культуре организационной, выделяя роль принципов, средств, характеризуя управленческий труд категориями эффективности и результативности. В.Д. Симоненко связывает технологический и культурологический подходы подобно тому, как связаны культура и техника в современном мире. В теории организации Б.З. Мильнера особое значение имеет моделирование группового поведения, принятия решений, взаимодействия, управления и т.д. [3].

Применительно к педагогу гуманистический подход к культуре управления определяет жизненные смыслы и позицию педагога, его осмысление нравственных категорий (М.Я. Виленский, А.М. Булынин, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Н.Д. Никандров, Е.Н. Шиянов). К примеру, В.А. Сластенин предлагал в основу подготовки педагога закладывать установки гуманистического подхода, также как и А.А. Леонтьев, считающий, что гуманистические принципы в образовательной практике являются опорой профессионально-этической культуры педагога [4].

Теперь рассмотрим структуру культуры управления, её компоненты, принципы и механизм её формирования.

Культура управления складывается из двух элементов – ценностного (понимание культуры ценностей) и деятельностного (способ осуществления деятельности).

Ценностями культуры управления являются: наличие в организации норм и принципов, описывающих допустимое и недопустимое поведение, сложившаяся коммуникация (в первую очередь неформальная, личностная).

Деятельностью, направленной на развитие культуры управления, является: координирование структуры управления, налаживание обратной связи между уровнями в организации, рефлексия, критическая оценка и корректировка результатов деятельности, делегирование действий управляющего процессами [2].

Важнейшей по значению деятельностью в области культуры управления является коммуникация, а потому все важные управленческие решения должны приниматься на основе коллективного обсуждения. Аскарова Н.И. и Пугачева Н.Б. выделяют несколько типов такой деятельности: когнитивно-деятельностный (анализ ситуации и «применение методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений»), регуляционно-коммуникативный (работа в команде в диалоге, в сотрудничестве, эффективное коллективное обсуждение, убеждение, учет иных мнений), мотивационно-ценностный (опыт, ценности, командность, сотрудничество, взаимответственность) [1].

А. Файоль рассматривает культуру управления в первую очередь как науку и выделяет среди принципов управления порядок, дисциплину, разделение труда, подчинение частных интересов общим и т.д.

Механизм формирования культуры управления состоит в последовательном воздействии на следующие пункты: знания и концепции культуры управления, отношения в организации, мотивация, утверждение в обществе, внедрение технологий, которые оптимизируют работу [5].

Исходя из всей собранной информации мы можем описать педагогические условия, которые необходимы для формирования культуры управления.

Педагогические условия:

1) Когнитивное – развитие навыков структурно-системного моделирования действий и задач, оперирования большим количеством данных и работы с ними (идентификация, получение, оценка) в области управления с помощью корректировки образовательного процесса и материала.

2) Личностное (мотивационно-ценностное) – создание условий для развития коммуникативных навыков, для самореализации в учебной среде, для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов, предоставление возможностей для самостоятельно планирования, организации и регулирования собственной деятельности, развития навыков оценки деятельности.

3) Системно-административное – повышение методического уровня профессорско-преподавательского состава, повышение качества создаваемого ими материала и эффективности подготовки к занятиям, создание условий для увеличения разнообразия выполняемых студентом процессов.

Первое педагогическое условие (когнитивное):

Первое педагогическое условие направлено на развитие когнитивного критерия культуры управления.

Так как культура управления является деятельностью специфического рода, то и обучение в этой области существенно отличается от других областей, а потому содержания образования нуждается в корректировках.

Добиться структурности мышления у студентов можно благодаря наглядному выделению структуры в каждой подаваемой информации, а также в обучении в целом. Структура в обучении на занятии, при получении и работе с информацией – это будущая структура мышления студентов.

Достичь этого можно благодаря выделению выполняемых действий, которые становятся слагаемыми для построения занятия.

Всё это позволит преобразовать существующую среду обучения в информационное пространство, необходимо, чтобы обучающиеся воспринимали всё, с чем они взаимодействуют в процессе обучения, как информацию. Постоянное взаимодействие с информацией поможет развить такие особенности инженерного сознания, которые попадают под когнитивный критерий (анализ, синтез, аналогия).

Также информационное пространство, исходя из самого определения, должно иметь высокую информативность. И на данный момент многие стадии обучения лишены этого. А потому первое педагогическое условие заключается ещё и в том, чтобы наполнить учебный процесс этой информацией. В целом эта информативность поможет связать между собой обучение и будущую профессиональную деятельность обучающихся. Схема учебной системы с отображением сведений о выполненных процессах, наглядно показывающая категории информационных процессов и частоту их представленности среди всех процессов в программе учебных дисциплин представлена на рисунке 1.

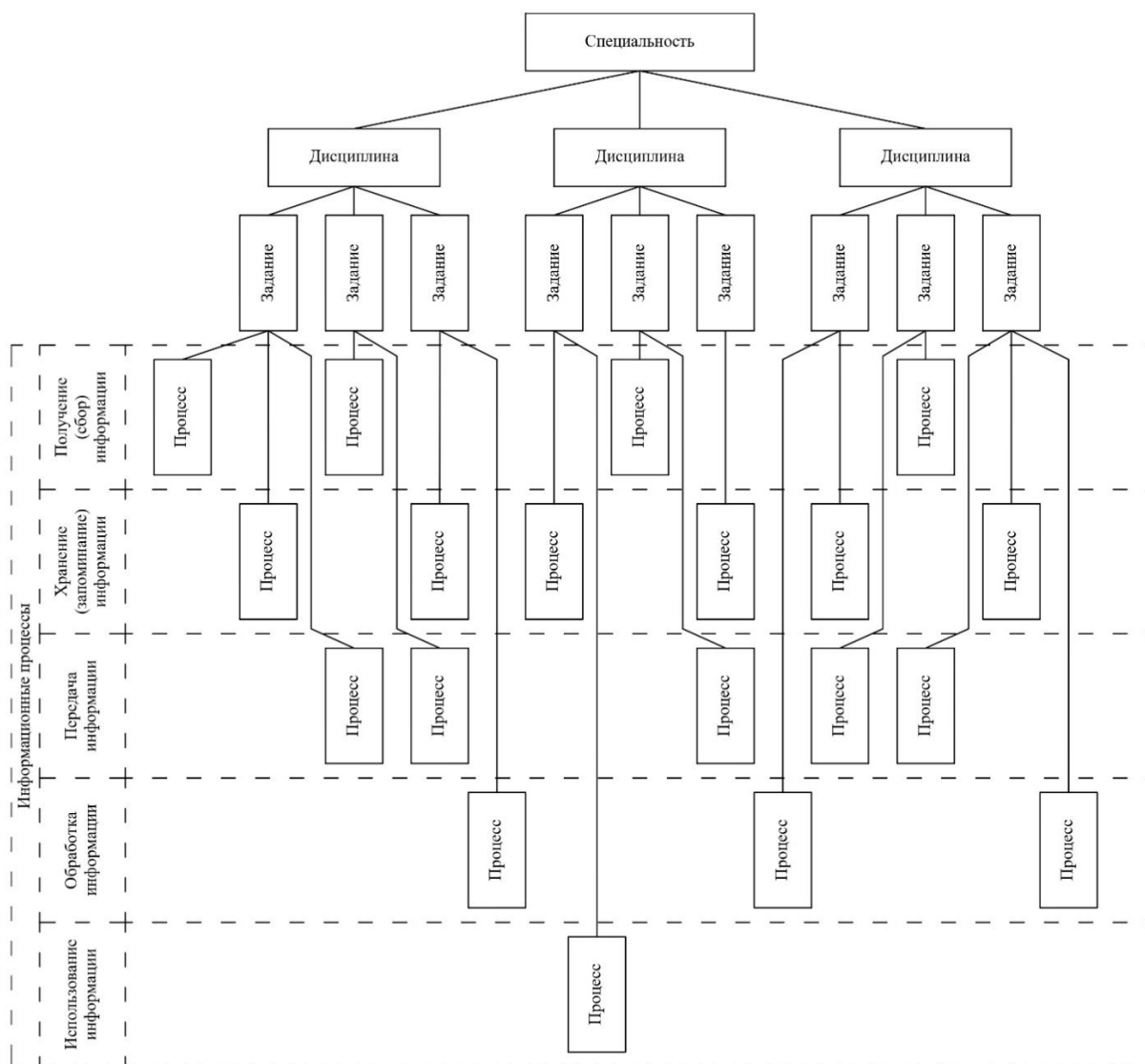


Рисунок 1. Схема учебной системы с отображением сведений о выполненных процессах

Второе педагогическое условие (личностное):

Культура управления требует навыка оценки информации и деятельности в целом. Для того чтобы справиться с задачей нужно определить какую деятельность и кому следует выполнить для её решения.

Именно оценка деятельности является наиболее важной для формирования управленческих действий. Управление как людьми, так и техникой зачастую требует действий сразу со всем количеством информации, понимания устройства и работы этого множества в целях использования в конкретной задаче. А потому нужно, чтобы эти процессы были привычны для будущего специалиста. В случае тех, кто только учится, это поможет сформировать некоторые паттерны поведения в определенных ситуациях. Более того это создаст вовлечение, без которого всё структурное обычному обывателю будет казаться слишком сложным.

Классификация деятельности и всех процессов, происходящих вокруг руководящего сотрудника, является его важным качеством. А потому развитие этих качеств требует использования большего количества используемых показателей деятельности.

Увеличение количества используемых показателей и создание новой системы оценки также служит для получения большего количества информации из учебного процесса.

Оценка деятельности позволяет судить об её эффективности или неэффективности, таким образом, расширяя сведения о самой эффективности обучения, тем самым повышая её качество.

Благодаря высокому уровню оценки деятельности становится возможным выявлять потенциальные возможности с точки зрения их дальнейшего использования, выбирать адекватные средства реализации деятельности и прогнозировать возможные последствия. Всё это является важными навыками необходимыми для культуры управления.

Одной из проблем современности является снижение коммуникативных навыков, которые в свою очередь влияют на уровень знаний студентов, так как сокращение взаимодействий снижает мотивацию студентов. А потому среда, создаваемая в обучении, должна создавать условия для развития коммуникативных навыков.

Обучение как качественное изменение свойств такой сложной самоорганизующейся системы как мышление является невероятно трудным процессом. А потому внутренняя мотивация является своего рода ключом доступа к психологической защите от изменений. Главным источником мотивации являются потребности. А потому студент в обучении в определенной степени должен удовлетворять свои потребности, чтобы поддерживать мотивацию на должном уровне.

Процесс обучения, к примеру, техническим дисциплинам кажется скучным, потому что представлен преимущественно в знаковом виде (чертежи, расчёты, программы и т.д.), абстрактном, что также говорит и том, что количество взаимодействий в этих процессах сведено к минимуму.

А потому введение компонентов, которые будут вносить в каждый процесс взаимодействий (конкуренцию и кооперацию) изменит в лучшую сторону привлекательность технических дисциплин. Введение в среду ограниченного ресурса позволит создать психосоциальные условия для будущей адаптации студентов в профессиональной деятельности.

Достижение увеличения взаимодействий возможно благодаря увеличению в учебном процессе обязательных объектов взаимодействия студента. А уже увеличение взаимодействий позволит развить навыки в условиях конкуренции и кооперации, а также повлияет и на мотивационный аспект.

Подобная среда будет создавать ситуации, в решение которых будут вовлечена сразу группа людей, что позволит влиять на формирование самостоятельности нравственно-волевых качеств, которые необходимы будущему инженеру.

Третье педагогическое условие (системно-административное):

Комплексное развитие навыков культуры управления требует комплексного изменения технологии обучения студентов.

Третье педагогическое условие направлено на повышение методического уровня профессорско-преподавательского состава, повышение качества создаваемого ими материала и эффективности подготовки к занятиям.

Для того чтобы вести у студентов, к примеру техническую дисциплину преподаватель должен освоить не только общее понимание предмета, но и все частные случаи, которые могут встретиться студентам в расчётах. В технических дисциплинах в случае возникновения вопросов у студента предоставление информации по этому пункту недостаточно – необходимо представить информацию в таком виде, чтобы студент смог понять. Также стоит отметить, что технические дисциплины имеют большой объём, и в процессе обучения в университете будущим преподавателем была изучена лишь основная часть материала, а потому с началом работы он должен будет освоить весь объём. А если читаемых дисциплин несколько, то объём материала, который надо изучить становится непосильным.

Не стоит забывать, что сейчас во всех сферах применяются новые технологии и программы. Так как они разнообразны и их довольно много, то и изучаемой информации по ним много, а также эта информация разрознена, либо недостаточна, как у всего, что появилось не так давно. Более того программные комплексы и современное оборудование требуют помимо изучения, также практического опыта работа с ними.

Также стоит отметить, что есть ещё и современные требования к образованию, должны создаваться занятия с использованием всех актуальных методов и технологий. А всё это надо ещё совместить со специфическими инженерными дисциплинами.

В сумме весь этот объём максимально плохо сказывается на качестве образования, реализовываемого преподавателем.

Для повышения эффективности культуры управления на этом уровне предлагается применение целой системы средств, способствующих оснащению учебного процесса, его совершенствованию. А именно применение одного из принципов культуры управления – разделения труда.

Разделение обязанностей преподавателя на 3 основных направления деятельности: создание учебного материала; оценка и контроль качества учебного материала и процесса, функционирование системы результатов этой деятельности; индивидуальная работа с каждым студентом.

Самым главным достоинством такого изменения станет возможность сосредоточиться на одном процессе, что позволит им углубиться в этот род деятельности, достигая более значительных успехов. Что ещё немаловажно, так это то, что организация теперь сможет предъявлять гораздо более высокие требования к исполнению каждой из обязанностей, потому что теперь другие обязанности не отвлекают их от основной для них работы.

Важно отметить, что благодаря разделению обязанностей на 3 ветви, образовательный результат работы преподавателя теперь будет проходить стадии обработки разными специалистами: стадию создания продукта; стадию оценки, контроля качества; стадию индивидуальной настройки под особенности обучаемого.

Стоит также отметить, что разбиение работы преподавателя на функции позволит студенту выполнять некоторые из них, что создаст условия для увеличения разнообразия выполняемых студентом процессов, а также для самореализации в учебной среде.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенной работы удалось обосновать и разработать педагогические условия формирования культуры управления обучающихся в образовательном процессе вуза.

Литература:

1. Аскарова, Н.И. Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения / Н.И. Аскарова, Н.Б. Пугачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-3. – С. 21-23
2. Васьков, М.А. Теоретико-методологические подходы к анализу управленческой культуры / М.А. Васьков // Россия реформирующаяся. – 2010. – №9. – С. 61-75
3. Журба, О.А. Управленческая культура России и современный мировой опыт / О.А. Журба // Форум молодых ученых. – 2020. – №3 (43). – С. 168-175
4. Макаров, М.И. Гуманистический подход в управлении процессом становления профессиональной культуры педагога / М.И. Макаров // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 3 (60). – С. 98-104
5. Черенцова, Т.А. Генезис и эволюция культуры управления / Т.А. Черенцова // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в общественных, гуманитарных, естественных и технических науках. – 2014. – №1. – С. 167-179

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Белова Ирина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Назарова Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения будущих педагогов проектной деятельности, предлагаются конкретные предложения по решению проблемы заинтересованности студентов учебно-проектной деятельностью; особое внимание уделяется вопросу развития у будущего педагога способности проектировать, моделировать и визуализировать учебный материал; дается трактовка понятий «модель», «моделирование», «визуализация», «проектирование», «технология», «коммуникативная культура», «визуальное мышление», «визуальная коммуникация», «технология визуальной коммуникации»; авторами научно обосновывается *технология визуальной коммуникации* как современное средство обучения специалиста в области педагогики, как способ формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций, как способ активизации проектной деятельности студентов, как средство формирования визуально-коммуникативной культуры педагога, как важное профессиональное качество педагога, как эффективный способ развития визуального мышления студента.

Ключевые слова: профессиональное становление педагога, проектная деятельность, активизация творческого потенциала личности, модель, моделирование, технология, визуальное моделирование, педагогическое проектирование и моделирование, визуализация учебного контента, технология визуальной коммуникации, визуальное мышление, коммуникативная культура педагога.

Annotation. This article discusses the problem of teaching future teachers of project activities, offers concrete proposals to solve the problem of students' interest in educational and project activities; special attention is paid to the development of the future teacher's ability to design, model and visualize educational material; the interpretation of the concepts of "model", "modeling", "visualization", "design", "technology", "communicative culture", "visual thinking", "visual communication", "visual communication technology"; the authors scientifically substantiate the technology of visual communication as a modern means of educating a specialist in the field of pedagogy, as a way of forming general professional and professional competencies, as a way of activating students' project activities, as a means of forming visual-the teacher's communicative culture, as an important professional quality of a teacher, as an effective way to develop a student's visual thinking.

Key words: professional formation of a teacher, project activity, activation of the creative potential of a person, model, modeling, technology, visual modeling, pedagogical design and modeling, visualization of educational content, visual communication technology, visual thinking, communicative culture of a teacher.

Введение. Профессиональная деятельность современного педагога благородна, многогранна, трудна и креативна. От способности педагога интересно донести информацию до целевой аудитории во многом зависит успешность усвоения учебного материала студентом. В настоящее время умение визуализировать информацию остается связующим звеном между многими элементами культурной жизни и образования. Поэтому современному специалисту в области педагогики (в том числе профессиональной педагогики) необходимо иметь особые знания в области педагогического проектирования, специальные умения и навыки визуального моделирования, способствующие образовательному процессу.

Если говорить о насущных проблемах отечественного высшего образования, то к актуальным проблемам можно отнести: отрыв теории от практики: недостаточное внимание уделяется приобретению студентами практических навыков и опыта работы непосредственно на производстве; отсутствие контактов с зарубежными вузами: ограниченные возможности общения студентов с обучающимися из других стран и городов; отсутствие профессионально составленного резюме специалиста: нет грамотного оформленного портфолио с приложением значимых учебных работ и проектов, выполненных студентом за годы его обучения в вузе.

Целью данного исследования является исследование визуальной коммуникации как современной образовательной технологии и метода проектной деятельности. Предлагаемая нами технология визуальной коммуникации (ТБК) требует научного обоснования в качестве эффективного средства обучения студентов педагогической проектной деятельности, важного фактора формирования профессиональной компетентности и визуально-коммуникативной культуры будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях увеличения все более визуализирующей информации, концепция визуальной коммуникации в образовании основывается на теории значимости визуального восприятия в процессе познания и понимания учебного материала, активизации визуально-мыслительной деятельности обучающихся. К актуальным проблемам высшего педагогического образования можно отнести: 1) отрыв теории от практики в процессе подготовки студентов к осуществлению педагогической деятельности на профессиональном уровне; 2) отсутствие в учебном плане дисциплин, направленных на формирование у студентов специальных умений, практических навыков педагогического проектирования и визуального моделирования; 3) отсутствие интереса к инновационным образовательным технологиям и методам обучения, направленных на визуальное коммуникативное воздействие, активизацию творческого потенциала личности студента [1].

Кроме вышеперечисленных проблем, на наш взгляд, актуальной проблемой высшего образования является применение в образовательном процессе традиционных технологий, основанных на объяснении преподавателем учебного материала для дальнейшего усвоения информации студентом. К сожалению, случается, что объяснение преподавателем учебного материала, и разработка им электронного образовательного контента по дисциплине бывает не понятным или не интересным для студентов. Известно, что обучение студентов высшей школы основано на формировании общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций с созданием определенных условий у обучающихся к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности. Современный педагог должен обладать такими качествами, как: ответственность, трудолюбие, коммуникабельность, креативность, желание обучаться технологиям

проектной деятельности. Важным показателем, характеризующим способность педагога к преподаванию какой-либо дисциплины является способность проектирования информации, визуального моделирования образовательного контента, конструирования учебного занятия (лекции, практики, лабораторного занятия).

К понятийно-категориальному аппарату данного исследования относятся такие понятия, как «технология», «модель», «моделирование», «педагогическое проектирование», «визуализация», «визуальное моделирование», «визуальные коммуникации», «технология визуальной коммуникации». В результате изучения педагогической литературы, можно дать обобщенное определение понятию «технология»: 1) совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве; 2) программирование обучения на основе желаемого эталона выпускника; 3) планирование учебного процесса в виде алгоритмизированных действий педагога и обучающихся, корректировка и оценка результатов обучения.

Термин «модель» общепринято трактовать как шаблон, образец, аналог, прототип, используемый вместо оригинала. Построение различных моделей и использование их производится с целью получения неизвестных ранее данных, предсказания новых свойств. Термин «моделирование» используют как способ, процесс замещения оригинала его аналогом (моделью) с последующим изучением свойств и поведения оригинала на модели; переход из реальной в виртуальную область посредством формализации. На основе исследования вышеизложенных понятий и терминов, можно дать следующее определение понятию «визуальное моделирование» – это проектирование образовательного контента в виде зрительных коммуникативных объектов, визуальных сигналов, графических систем и знаковых моделей. Педагогическое проектирование (от лат. «проект» – «брошенный вперед») – это опережающее создание того, что затем будет сделано, деятельность по созданию проекта образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование; процесс упорядочения профессиональной деятельности педагога, состоящий из основных этапов: целеполагание, диагностика, дозирование задания, логическая структура учебного процесса, коррекционная деятельность [1].

Под *визуальной коммуникацией в образовании* понимается использование в процессе коммуникации применение средств наглядности, в том числе: таблицы, схемы, рисунки, графики, которые способствуют быстрому запоминанию и осмыслению изучаемого материала. Сегодня визуальная коммуникация общепризнана как эффективное средство повышения результатов образовательного процесса и эффективности занятия. Современные средства коммуникационных технологий помогают педагогу организовывать учебный процесс, так как направлены на визуализацию различных данных.

Актуальной проблемой психолого-педагогических наук остается вопрос активизации визуально-мыслительной деятельности студентов. Постигать науки, воспринимать новую информацию, структурировать визуальную картину мира позволяет человеку визуальное мышление. *Визуальное мышление* – умение видеть целое, роль части в сложении целого; умение постигать и моделировать, способность связывать значения разных визуальных образов в единую целостную систему [5]. Визуальное мышление, представляя собой важную часть мыслительной деятельности, выражается в способности человека наблюдать, анализировать, замечать, сравнивать, интерпретировать визуальные образы, давать им эстетическую оценку.

Исследования по развитию визуального мышления, применению его в различных профессиональных сферах ведутся во многих образовательных учреждениях мира: Йельском, Колумбийском университетах, Гарварде, Хьюстоне, Беркли, Эдинбурге, Манчестере, Берлине и т.д. [2]. Развитое визуальное мышление базируется на зрительном восприятии и образном мышлении, это необходимый компонент профессиональной деятельности не только художников, дизайнеров, архитекторов, конструкторов, модельеров, поэтов, писателей, режиссеров, актеров, но и педагогов [3]. Именно визуальное мышление помогает педагогу осуществлять проектную деятельность: методологически выстраивать последовательность этапов достижения цели, прогнозировать, конструировать, визуальное моделировать, наглядно представлять результаты работы.

Преподаватели на своих занятиях часто сталкиваются с проблемой выбора инструмента мотивации обучающихся к активной деятельности, способов повышения заинтересованности студентов в изучаемом предмете.

Технология визуальной коммуникации (ТВК), пришедшая в педагогику из дизайнерской деятельности (как впрочем, «проектирование» и «моделирование» педагогика позаимствовала из дизайна), применима в качестве образовательной технологии [4]. Данная технология включает в себя постановку проектных задач, решение их на основе концептуальной визуализации, авторской интерпретации, визуального моделирования, оценку результатов и самооценку (рефлексию). Способность преобразовывать информацию в визуальную форму является профессиональным качеством хорошего специалиста в области педагогики. Опытный педагог подает программный материал одновременно в четырех видах: словесном, рисуночном, числовом, символическом, применяет различные техники визуализации информации: интеллектуальная карта, тайм-лайн (лента времени), скрайбинг, инфографика, анимированные модели и пр.

Одной из важнейших задач педагога в процессе проектирования рабочих программ или моделирования учебных занятий является правильный подбор информационного материала с применением различных визуальных средств: презентаций, скрайбов, схем, графиков и прочих визуальных акцентов. Из совокупности этих частей складывается образовательный контент, способствующий лучшему усвоению информации и созданию зрительному впечатлению у обучающихся. Учебный визуально-коммуникативный материал педагог должен подавать дозированно, в виде визуальных структур, моделей, опорных сигналов, что способствует лучшему запоминанию и возникновению интереса целевой аудитории.

ТВК желательно применять в учебном процессе на ранних этапах обучения студентов педагогическому проектированию. Построение визуальных моделей осуществляется на всех этапах педагогического проектирования: начиная с предпроектного исследовательского (аналитического) этапа и заканчивая результативным (оформительским) этапом проектной деятельности. ТВК как образовательная технология основана на самостоятельности студента: самостоятельном «добывании» информации, стратегии планирования студентом собственной учебной деятельности, построении траектории творческого саморазвития, практическом «погружении» в профессиональную деятельность, визуальном поиске, концептуальном проектировании, моделировании и графической визуализации.

Применение ТВК на учебных занятиях и курсах способствует:

- 1) формированию у будущего педагога специальных умений предпроектного исследования: разработка структурно-логических схем, кластеров, ассоциативных, когнитивных, концептуальных карт проекта;
- 2) успешному усвоению знаний концептуального проектирования, образного конструирования и моделирования: грамотной разработке учебных проектов с применением визуальных сигналов, графических средств, знаковых систем, инфографики, графиков, пиктограмм, скрайб-презентаций и пр.;
- 3) формированию практических навыков, профессиональных умений научно-исследовательской и проектной деятельности;
- 4) становлению у начинающего педагога профессионального опыта и индивидуального стиля деятельности;
- 5) применению навыков проектирования и визуального моделирования в составлении конспектов, разработке учебных проектов, портфолио-резюме;

- 6) формированию профессиональной компетентности и визуально-коммуникативной культуры педагога;
- 7) активизации творческого потенциала личности, развитию проектных способностей и визуального мышления.

Выводы. В результате исследования, можно сделать вывод, что технологию визуальной коммуникации (ТВК) необходимо применять в педагогическом образовании в качестве эффективного проектного метода и технологии обучения студентов различных профильных направлений проектной деятельности. Образовательный потенциал ТВК позволяет развить визуальное мышление студентов и способность визуального моделирования, научить применять на практике технику визуального поиска, концептуального проектирования, графической визуализации.

Мы затронули лишь некоторые вопросы педагогического проектирования, вопросы развития визуального мышления и активизации визуально-мыслительной деятельности студентов вуза в процессе обучения. Будущему педагогу важно освоить методы педагогического проектирования, технику визуального моделирования, технологию визуальной коммуникации в процессе обучения в вузе. Проектные умения, несомненно, пригодятся ему в педагогической практике, помогут заинтересовать учебным предметом. Современный педагог способен воплотить свои творческие идеи в разработке рабочей программы, в авторском проекте, в построении педагогической модели, в оригинальном конструктивном решении проведения мероприятий, в проведении мастер-класса и т.д.

Данное исследование затрагивает проблему методики обучения педагогическому проектированию и визуальному моделированию. Авторами представлен оригинальный авторский подход к исследованию проблемы визуального воздействия образовательного контента на обучающихся. Показана важная роль визуально-мыслительной деятельности студента в процессе усвоения учебного материала. На основе исследований, убедительно доказывающих роль визуального восприятия в усвоении информации и развитии визуального мышления человека, авторами дается обоснование технологии визуальной коммуникации как эффективного средства формирования профессиональной компетентности и визуально-коммуникативной культуры педагога.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Использование предметных средств в формировании профессиональных способностей студентов-дизайнеров / И.С. Абоимова, Д.И. Шавина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 6-9
2. Белова, И.Л. Графический дизайнер как визуальный информатор и коммуникатор / И.Л. Белова, Е.Н. Гурьянчева, И.А. Кучкин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11. – №4(41). – С. 5-8
3. Белова, И.Л. Визуальное моделирование как метод обучения дизайн-педагогической деятельности / И.Л. Белова, Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 37-39
4. Белова, И.Л. Методы активизации художественно-проектной деятельности будущих графических дизайнеров / И.Л. Белова, Н.В. Быстрова, Е.В. Медонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 10-13
5. Быстрова, Н.В. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров / Н.В. Быстрова, Е.В. Медонова, А.А. Симонова // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 165-167
6. Быстрова, Н.В. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе / Н.В. Быстрова, И.Л. Белова, Э.У.Х.С. Ахмед // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 30-33
7. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1 (38).
8. Сырова, Н.В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека / Н.В. Сырова, В.Н. Чикишев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1(22). – С. 5.
9. Швецова, Е.А. Формирование у студентов интереса к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения дизайну / Е.А. Швецова, И.Л. Белова // В сборнике: Традиции и инновации в дизайне. – 2018. – С. 76-81

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Блохин Александр Леонидович

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Шостак Егор Валерьевич

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Литовкин Дмитрий Тимофеевич

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА СТУДЕНТОВ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Аннотация. Предметом исследования в статье является культурный капитал студента, формируемый межпредметным синтезом в сфере высшего образования, и его исследование цифровыми технологиями. Цель статьи – показать важность культурного капитала в профессиональном становлении студента и повышении качества образования. Научная новизна заключается в исследовании образовательной сущности, формировании и совершенствовании теории культурного капитала в системе высшего профессионального образования при профессиональной подготовке студентов цифровыми технологиями. В статье рассмотрены определения культурного капитала, его связь с человеческим капиталом. Представлены уникальные методики по определению культурного капитала студента. Описаны эмпирические исследования на основе разработанных методик. Представлены результаты эмпирического исследования. Концепция теории культурного капитала – это комплексный подход к анализу широкого спектра человеческой деятельности в свете определенного мировоззрения. Высшее образование, в таком подходе находится в центре, и является источником экономического развития не только региона, но и страны в целом. Актуальность статьи заключается в рассмотрении роли культурного капитала, как неотъемлемой частью человеческого капитала.

Ключевые слова: культурный капитал, высшее образование, студент, человеческий капитал, качество образования, цифровые технологии.

Annotation. The subject of research in the article is the student's cultural capital, formed by interdisciplinary synthesis in the field of higher education, and its study by digital technologies. The purpose of the article is to show the importance of cultural capital in the professional development of a student and in improving the quality of education. Scientific novelty lies in the study of the

educational essence, the formation and improvement of the theory of cultural capital in the system of higher professional education in the professional training of students with digital technologies. The article considers the definitions of cultural capital, its connection with human capital. Unique methods for determining the cultural capital of a student are presented. Empirical studies based on the developed methods are described. The results of an empirical study are presented. The concept of cultural capital theory is an integrated approach to the analysis of a wide range of human activities in the light of a certain worldview. Higher education, in this approach, is at the center, and is a source of economic development not only for the region, but also for the country as a whole. The relevance of the article lies in considering the role of cultural capital as an integral part of human capital.

Key words: cultural capital, higher education, student, human capital, quality of education, digital technologies.

Введение. Высшее образование это процесс овладения человеком определенных компетенций, овладение мышлением для интеграции в социальную и культурную жизнь общества, выполняя при этом конкретные профессиональные функции. Качество образования перестало удовлетворять общество и в следствии этого согласно Федеральному закону о переходе на двухуровневую систему высшего образования в России, который вступил в силу 24 октября 2007г. были введены понятия: магистратура и бакалавриат [11].

Наше исследование заключается в утверждении, что развитие культурного капитала в высшем образовании повышается за счет качества образования, а следовательно, способствует более быстрому экономическому развитию страны, благодаря более компетентным и более адаптированным к социально-экономическим условиям выпускников.

Качественное высшее образование необходимо для того, чтобы обеспечить выпуск специалистов на основе конкурентоспособности, на основе более интенсивного использования знаний. Без качественного образования специалисты не смогут производить продукцию на уровнях, необходимых для конкуренции на мировом рынке, и поэтому существует настоятельная необходимость сосредоточить внимание на цифровых технологиях, как стратегии качественного образования и экономического роста.

Но на современном этапе развития экономики страны, стало ясно, что данная система образования не совсем оправдывает надежд на образовательное развитие обучающегося, и поэтому президентом в послании федеральному собранию предложено вернуть специалитет, как основное направление в вузы. По нашему мнению, это своевременное решение, которое даст новый импульс качественному образованию.

В высшем образовании важную роль играет не только человеческий капитал, а также его основной критерий - культурный капитал.

«Культура – одна из важнейших составляющих накопленного народом национального человеческого капитала, обеспечивающего конкурентоспособность экономики страны и государства на мировых рынках в условиях современной экономики» [4].

«Культурный капитал, как явление, впервые использовал П. Бурдьё в работе, посвященной этнологии карибов. Под этим явлением он понимал преимущества, которые передаются элитами своим детям (навыки устной и письменной речи, эстетические ценности, умение взаимодействовать с людьми, ориентация на достижения) и расширяют возможности их социальной мобильности» [2, С. 49].

«Именно усвоенный в ранний период жизни запас навыков и компетенций во многом определяет успешность, продолжительность и темпы дальнейшего накопления человеческого капитала в процессе формального образования и трудовой деятельности» [10, С. 26].

Изложение основного материала статьи. Культурный капитал определяет как социальный класс, так и социальную мобильность. Рассмотрев типы культурного капитала и его формы мы можем лучше понять исследуемую концепцию.

1. Воплощенный культурный капитал относится к знаниям и навыкам, которые индивид приобретает в формальном образовании.

2. Объективированный культурный капитал, также известный как объективированное состояние культурного капитала, относится к материальным объектам, имеющим культурное значение.

3. Институционализированный культурный капитал касается репутации организации, например, Южный федеральный университет имеет особый статус в системе образования благодаря своему социальному и культурному влиянию, поэтому, студент обучающийся в ЮФУ, наследует часть этого статуса.

Итак, в 1970-1980-е гг. французский социолог Пьер Бурдьё являлся родоначальником исследования культуры капитала. «Согласно определению французского социолога Пьера Бурдьё, понятие культурного капитала включает в себя три аспекта: наличие высшего образования, знание культурных традиций и форм, а также обладание конкретными объектами, имеющими культурную ценность» [12].

Введенное П. Бурдьё понятие культурный капитал относится к социальным и культурным знаниям, которые могут помочь обучающемуся добиться прогресса в образовании.

Слово «капитал» указывает на то, что нужно приобретать, развивать и хранить для получения экономического блага. В современном понимании можно утверждать, что концепция культурного капитала воплощается в человеке, который много знает о широком круге тем культуры и может их критически оценивать и обсуждать.

Культурный капитал в широком смысле – это ценности, знания, навыки и идеи, которые ценятся в данной культуре, обществе или социальной группе. Человек, обладающий этими ценностями, знаниями, навыками и идеями, или понимающий их, и способный развивать некоторые из них, будет более способным к развитию и успеху в этой культурной среде или группе.

В образовательном контексте, капитал культуры человека это духовная, гуманная и жизнотворческая составляющая студента. Сегодня образование должно давать не только знания, но и формировать механизмы личностной самодетерминации. Студент – это духовная личность, воспитывая его духовность, мы возрождаем русскую интеллигентность, создаем внутренние предпосылки для развития творческой индивидуальности. Образование – одно из основ духовности, ориентированное на общечеловеческие ценности. Культура, впитывает в себя все, что творит человек ради сохранения себя, мыслится в качестве цели образования, а образование представляется средством культуры.

«Опорные моменты для развития культуры, осознаваемой как национальная, надо искать не столько в истории, сколько непосредственно в жизни, выявлять, очищать, сообщать им значимость» [1].

Рассматривая взаимосвязь человеческого капитала и капитала культуры на современном этапе развития образования, в первую очередь нами были рассмотрены определения этих понятий. Трактование понятия «человеческий капитал» можно определять как приращение в результате получения образования компетенций, которые будут использоваться индивидом в профессиональной деятельности.

Теория человеческого капитала является наиболее влиятельной экономической теорией западного образования, задающей основу государственной политики с начала 1960-х годов. Теория человеческого капитала подчеркивает важность образования и обучения как ключа к участию в новой глобальной экономике.

Человеческий капитал – это продолжение качественного образования, который является индивидуальной особенностью каждого учащегося. Студенты первого и второго курсов имеют более высокую степень ожидания от предоставляемого качества высшего образования. Это связано с тем, что на старших курсах студенты начинают понимать, что им дополнительно нужно постоянно совершенствовать свои знания путём непрерывного самообразования, для последующего получения хорошей должности или карьеры. В 1961 году американский экономист Т. Шульц впервые озвучил важность роли образования в развитии человеческого капитала, и трактовал человеческий капитал как совокупность знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом [13].

Исторические предпосылки теории человеческого капитала заложил экономист Адам Смит в 1755 г: «...Приобретение таких талантов путем обучения, учебы или ученичества, всегда стоит реальных расходов, которые представляют собой капитал, закрепленный и реализованный, в его личности» [9].

В России человеческий капитал, как фундаментальную науку, стали изучать только в конце прошлого столетия девяностых годов, в период реформации страны.

Развитие теории человеческого капитала инициировало большое количество элиминаций, в том числе и современных, имея более широкое толкование. Так, по мнению А.И. Добрынина и С.А. Дятлова: «Человеческий капитал есть сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности труда и производства и тем самым влияют на рост доходов данного человека» [3].

«Западный экономист Э. Долан под человеческим капиталом подразумевает капитал в виде умственных способностей, полученных через формальное обучение или образование, либо через практический опыт» [8].

Значимость развития человеческого капитала в образовании озвучил известный американский учёный – экономист, публицист и педагог П. Друкер, он утверждает: «Что современное общество это – общество, основанное на знаниях, эффективность которых в современном образовании выражена тремя качествами: 1 – качественные знания, приобретаемые в процессе обучения; 2 – способность студента войти в социум, как активного гражданина; 3 – развитие личности в социальном пространстве и его участие в культурной жизни общества». Чтобы повысить капитал культуры в обществе в целом, необходимо применить теорию человеческого капитала к системам образования.

В научной литературе предлагаются три измерения культурного капитала например: 1. отношение, интерес и предпочтение к культурной деятельности; 2. проверка знаний по культуре; 3. владение иностранным языком.

Фокус деятельности. Высокоинтеллектуальная культура «изящное искусство», интерес к известному искусству и музыке знание известных книг и пьес, например, знание аллюзий на великое искусство и литературу в современных и разговорных текстах, умение разворачивать фразы с аллюзиями на высокоинтеллектуальную культуру.

Научное, техническое и медиа-ориентированное оформление, например, положительное отношение к науке, интерес к текущим событиям знание известных ученых, текущих событий и проблем, например, знакомство с научными и текущими терминами и идиомами.

Взаимодействие родителей и образовательного учреждения. Например, положительное отношение к грамотности, преподавателям и учебному заведению. Знание устава образовательного учреждения, т.е. способность читать и способность интерпретировать язык преподавателя и невербальное общение.

Хавенсон Т. и её коллеги в своих исследованиях измеряли культурный капитал с помощью следующих данных: количество книг и классической литературы, которые есть у обучающегося в домашней библиотеке, посещает ли обучающийся музыкальную или художественную школу, спортивную секцию.

«Культурный уровень человека характеризуется целой совокупностью показателей, среди которых можно выделить и уровень образованности, и наличие потребности приобщения к миру культуры, участие в создании и распространении культурных ценностей, наличие установки на расширение культурного кругозора, способность оценить те или иные артефакты и др» [7].

В свою очередь, в рамках исследования культурного капитала, как основного критерия в формировании человеческого капитала студента, нами разработана и апробирована программа для ЭВМ «Определение параметра человеческого капитала индивидуума» [5] и База данных «Динамика изменения человеческого капитала» [6].

Институциональная структура в виде системы образования занимает одну из важнейших ролей в цифровизации общества. Образовательный процесс, с одной стороны, является потребителем информации, и представляет собой производителя новых цифровых технологий с другой стороны - через выпускаемые на рынок труда кадры. Непрерывное развитие цифровых технологий и его прямое воздействие на общественные процессы, вынуждает систему высшего образования занимать активную позицию по анализу и выработке новых предложений.

Одним из наиболее распространенных алгоритмов внедрения цифровых технологий в учебный процесс организаций профессионального образования является следующая схема: это подготовка студентов к выполнению их профессиональных компетенций с применением цифровых технологий и эффективным развитием человеческого капитала. Поэтому освоение новых образовательных программ требует новых подходов в преподавании расширение межпредметных связей.

Программа для ЭВМ основана на интегральном показателе, который взаимосвязан с критериями, расположенными по степени значимости для обучающегося и характеризующими общую оценку формирования человеческого капитала. Критерии человеческого капитал, которые мы рассматриваем, по мнению многих ученых, являются основой человеческого капитала индивидуума – это капиталы здоровья, образованности, социальный, трудовой, интеллектуальный, организационно-предпринимательский и исследуемый нами на данном этапе культурный капитал.

В культурный капитал мы включили такие составляющие как общая культура обучающегося, поведение, нравственные ценности и принципы. Из составляющих культурного капитала мы выделили основные критерии и применяемые методики определения критериев (таб. 1).

Таблица 1

Критерии и применяемые методики в изучении культурного капитала

Критерии культурного капитала	Применяемые методики
морально-нравственное развитие	«Уровень интеллигентности личности» (автор В.И. Андреев)
девиация (положительная и отрицательная)	«Девиантное поведение» (авторы М.Ю. Колосницына и Е.А. Кадацкая)
ценностные ориентации	«Ценностные ориентации» (автор М. Рокич)

Эмпирическую базу исследования составили полученные экспериментальным путем данные о состоянии культурного капитала студентов II-IV курсов; результаты педагогического эксперимента по апробации модели определения развития человеческого капитала цифровыми технологиями. Этапы исследования:

- тестирование (программа для ЭВМ «Определение параметра человеческого капитала индивидуума»);
- анализ результатов: – нейтральные у 45 % обучающихся или заниженные критерии у 25% обучающихся, что говорит о недостаточном развитии культурного капитала.

Выводы. Для содействия повышения культурного капитала студентов в процессе обучения, и наиболее полного удовлетворения образовательных запросов обучающихся, нами создана программа применения индивидуальных траекторий в преподавании специальных дисциплин.

Задачи реализации индивидуальных траекторий:

- практическая апробация программ на модульной основе;
- дать возможность студентам проявить свои способности в научно-исследовательской деятельности; - умение достигать конечный результат;
- умение применять полученные знания в реальной жизни.

Индивидуальная образовательная траектория построена на изучении курсов специальных дисциплин в определенной логической последовательности. Для этого ведётся работа по разработке различных электронных пособий, что сказывается на повышении качества образования.

В процессе исследования культурного капитала представлены результаты эксперимента с использованием программных средств (ЭВМ и БД); осуществлен педагогический эксперимент по апробации определения развития культурного капитала студентов средствами программы для ЭВМ и БД.

Также нами была отмечена высокая заинтересованность студентов, как в участии в проведении образовательного исследования, так и к компьютерному тестированию на программе для ЭВМ.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов / Е.В. Бондаревская, Л.В. Бетин, Н.Б. Волчегурская. – Ростов н/Д: РАО. Юж. отд-ние, 1995. – 215 с.
2. Бурдые, П.Л. Практический смысл / П.Л. Бурдые. – М.:СПб., 2001. – 195 с.
3. Добрынин, А.И. Человеческий капитал в транзитивной экономике / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, Е.Д. Цыренова. – М.: Наука. – 1999. – 312 с.
4. Каверина, Н.А. Ведущая роль культуры в развитии человеческого капитала и новой экономики / Н.А. Каверина // Человеческий капитал и профессиональное образование. – № 3 (23). – 2017.
5. Программа для ЭВМ «Определение параметра человеческого капитала индивидуума» / разработчик Котов С.В., Блохин А.Л. – 2019. – 1 CD-ROM.
6. База данных «Динамика изменения показателя человеческого капитала» / разработчик Котов С.В., Блохин А.Л. – 2020. – 1 CD-ROM.
7. Пелевина, С.М. Культурная составляющая в современном образовании как необходимое условие формирования человеческого капитала / С.М. Пелевина // Наука и образование сегодня. – №. 2 (25). – 2018. – С. 72-75
8. Пивоварова, М. Макроэкономика / М. Пивоварова, М. Симановская, Э. Дж. Долан, Д. Линдсей // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2, Экономика: Реферативный журнал. – №2. – 1995.
9. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – АСТ. – 2019.
10. Соболева, И.В. Парадоксы измерения человеческого капитала / И.В. Соболева. – М.: Ин-т экономики РАН. – 2009. – С. 50.
11. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон № 17-ФЗ. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017.
12. Шапинская, Е.Н. Художественный вкус и культурный капитал: взгляды и идеи Пьера Бурдые / Е.Н. Шапинская // Культура культуры. – 3 (15). – 2017. – С. 85-97
13. Шульц, Т. Формирование капитала с помощью образования / Т. Шульц // Журнал политической экономии. – 1960. – Т. 68. – №6. – С. 571-583

Педагогика

УДК 355.23

аспирант Бондаренко Владимир Сергеевич

Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье обосновывается значимость формирования и развития инициативности военнослужащих, которая закреплена также на законодательном уровне. Проведен теоретический анализ понятий «инициатива» и «инициативность». Сформулировано рабочее понятие инициативности. В результате анализа работ определено, что вопросы, связанные с структурой, содержанием и проблемами формирования инициативности конкретно у военнослужащих не получили должного отражения. Основной целью статьи является определение предпосылок формирования инициативности у военнослужащих. В статье рассмотрены три основных предпосылки. Внедрение новейших образцов вооружения и военной техники, новые технологии, что само по себе требует инициативности от личного состава вооруженных сил Российской Федерации. Стереотипный характер мышления военнослужащих, сформированный в результате чрезмерного увлечения сетью Интернет и компьютерными играми, что негативно сказывается на формировании таких личностных качеств, как ответственность, исполнительность. В статье подробно рассмотрено отсутствие активной позиции у современной молодежи. Данная предпосылка формирования инициативности обосновывается с точки зрения ключевых черт нового поколения Z, которое негативно относится к службе в вооруженных силах, а также необходимости изменения взаимодействия командира с личным составом. Также рассмотрены основные черты характера поколения Z: Замкнутость, клиповое мышление, погружение в виртуальное поле, доминирование потребительства современной жизни молодежи.

Ключевые слова: инициативность, предпосылки, образовательный процесс, военнослужащий, военно-профессиональная подготовка, ответственность, взаимодействие, поколение Z.

Annotation. The article substantiates the importance of the formation and development of the initiative of military personnel, which is also fixed at the legislative level. The theoretical analysis of the concepts of "initiative" and "initiative" is carried out. The working concept of initiative is formulated. As a result of the analysis of the work, it was determined that the issues related to the

structure, content and problems of the formation of initiative specifically among military personnel were not properly reflected. The main purpose of the article is to determine the prerequisites for the formation of initiative among military personnel. The article considers three main prerequisites. The introduction of the latest models of weapons and military equipment, new technologies, which in itself requires initiative from the personnel of the armed forces of the Russian Federation. The stereotypical nature of military personnel's thinking, formed as a result of excessive enthusiasm for the Internet and computer games, which negatively affects the formation of such personal qualities as responsibility, diligence. The article examines in detail the lack of an active position among modern youth. This prerequisite for the formation of initiative is justified from the point of view of the key features of the new generation Z, which has a negative attitude to service in the armed forces, as well as the need to change the interaction of the commander with the personnel. The main character traits of generation Z are also considered: Isolation, clip thinking, immersion in the virtual field, the dominance of consumerism in the modern life of young people.

Key words: initiative, prerequisites, educational process, soldier, military professional training, responsibility, interaction, generation Z.

Введение. Развитие инициативности у военнослужащих становится сегодня одной из приоритетных задач в войсках Министерства обороны Российской Федерации, инициативность определяет успешность в профессиональной деятельности и является одним из основных профессиональных качеств военнослужащего России. В Уставе внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации инициативность военнослужащих представлена в следующих в статьях.

№ статьи	Текст статьи
17	Военнослужащий должен быть честным, храбрым, при выполнении воинского долга проявлять разумную инициативу, защищать командиров (начальников) в бою, оберегать Боевое знамя воинской части
45	Военнослужащий в целях успешного выполнения поставленной ему задачи обязан проявлять разумную инициативу
85	Командир (начальник) обязан поощрять подчиненных за особые личные заслуги и проявленную разумную инициативу, усердие и отличие в службе и строго, но справедливо взыскивать с нерадивых

Эти статьи подтверждают мысль о готовности военнослужащего принимать решение самостоятельно, а также когда приказы командиров больше не соответствуют ситуации, или когда возникают непредвиденные возможности или трудности.

Невозможно использовать методы воспитания одной эпохи в другой, необходимо учитывать, особенности времени, личностных качеств, умений, знаний, которые в комплексе обеспечивают ему возможность спрогнозировать проблемы, формулировать задачи и самостоятельно находить пути их решения, умеющей убедительно доказать свою точку зрения, проявляя инициативность в процессе повседневной жизнедеятельности в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Ретроспективный анализ научной литературы показал, что понятия «инициатива» и «инициативность» в научном обороте используются достаточно давно, отсылая нас к трудам философов Древней Греции – Платона и Аристотеля и др.

В эпоху Возрождения XIV-XVI вв. над проблемой инициативности трудились такие философы, как Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юм, Ж. Ламетри, П. Гольбах, И. Кант [2].

Так, Дж. Локк рассматривал личную заинтересованность как главный мотив инициативы и подчеркивал, что для успеха «джентльмену»-предпринимателю крайне важно уметь проявить «собственную инициативу».

Американский философ конца XIX в. Дж. Дьюи, пропагандируя национальный дух, предложил принцип прагматизма, который побуждает учащихся к развитию гибкого мышления и свободной творческой самостоятельности.

Аспекты формирования инициативности нашли освещение в работах психологов (Д.Б. Боговявленская, Ф.Н. Гоноболин, А.Г. Ковалёв, А.Н. Леонтьева, А.Л. Мендельсон, В.И. Селиванов, Б.М. Теплов), которые характеризуют данное понятие как интеллектуальное свойство личности, как волевое качество личности, как черту характера, как синоним активности, как умение, как способность к самостоятельной деятельности.

Активный процесс разработки идей воспитания нового типа человека начался в постреволюционной России. Ярким представителем этих идей был С.Т. Шацкий, считавший, что инициативность и самостоятельность лучше всего развиваются через участие в реальной жизни и изучение различных дисциплин.

Однако несмотря на то, что данная проблема вызывает определенный интерес имеет достаточно большую теоретическую базу, в рамках нашего исследования вопросы, связанные с структурой, содержанием и проблемами формирования инициативности у военнослужащих не получили должного отражения.

Изложение основного материала статьи. Существенные изменения, произошедшие в жизни Вооруженных сил в последние десятилетия, требуют качественной подготовки военнослужащих. Речь идет о развитии инициативности в сфере военно-профессионального образования. На современном этапе Вооруженные силы Российской Федерации нуждаются в инициативных военнослужащих, которые стремятся к выполнению поставленных задач своевременно и в срок. В связи с этим особый интерес представляет процесс формирования инициативности [3].

Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Э.И. Карамова, А.С. Жарикова, Н.В. Тучак, Е.Н. Полянская, Е.Л. Никитина и др.) позволяет сделать предположение, что инициативность – это такое свойство личности, составляющими которого являются такие характеристики, как установочно-целевые, мотивационно-смысловые, когнитивные, продуктивные, динамические, регуляторные, эмоциональные и рефлексивно-оценочные характеристики.

Таким образом, мы сформулировали рабочее определение понятия «инициативность» – это внутреннее состояние личности, побуждающее к новым идеям и решениям, по выполнению служебно-боевых задач в условиях неопределенности.

Первичный профессиональный опыт в совокупности с анализом научных трудов позволили нам выделить предпосылки формирования инициативности у военнослужащих.

Необходимость разрабатывать и внедрять новейшие образцы вооружения и военной техники, новые технологии в МО РФ, что будет способствовать формированию у военнослужащих высоких морально-боевых качества, а именно

инициативность, которая способствует овладеть оружием, использовать новейшее вооружение и военную технику и дает знания о том, как необходимо действовать в военное время. Также необходимо отметить, что сам процесс создания нового оружия уже требует от военных специалистов такого качества как инициативность.

Стереотипный характер мышления военнослужащих в результате чрезмерного влияния сети Интернет, компьютерных игр, может негативно сказаться на принятии решений в сложных ситуациях. Данные исследований Г.У. Солдатовой позволили выделить ее некоторые особенности развития военнослужащих, определяющие изменения в их развитии [4]:

- зависимость военнослужащих от социальных сетей и длительность нахождения в них;
- клиповое сознание военнослужащих, чрезмерная увлеченность сетью Интернет;
- недостаточная компетентность командиров по использованию цифровых технологий, что приводит к увеличению разрыва между поколениями.

Результатом становится то, что сложные задачи не вдохновляют военнослужащих на выполнение, что требует со стороны командира объяснение цели этой задачи и создание дополнительной мотивации для подчиненного личного состава.

Подробнее остановимся на отсутствии активной позиции у современной молодежи. Новое поколение Z становится менее общительным, более погруженным в себя, виртуальный мир и фантазии. Современное поколение стало свидетелем нового социально-психологического тренда – инфантилизации, что проявляется в сохранении в облике и поведении позиций, которые характерны для более ранних возрастных групп.

Следствие такого подхода – военнослужащие не готовы нести ответственность за свои ошибки и нарушения, однако, как незрелые дети, ожидают положительной оценки, поощрения и лояльности со стороны окружающих и командиров.

При работе с военнослужащими поколения Z лучшим вариантом для командира становится ненавязчивый контроль, воспринимающийся по большей части как поддержка и помощь в поиске верного решения при выполнении поставленных задач.

Сегодняшние военнослужащие смотрят на окружающий мир через очки ролевых компьютерных игр, со всеми их составляющими. В результате чего, военнослужащие считают, что каждая поставленная командиром задача будет успешно выполнена, но не представляют ее важности. Это указывает на то, что военнослужащие поверхностно и легкомысленно относятся к военной службе.

Для того, чтобы понять причины отсутствия активной позиции у молодежи, необходимо рассмотреть общие черты характера поколения Z.

Замкнутость – нежелание живого общения и предпочтение мессенджеров как средство обмена информацией.

Клиповое мышление. Чтению больших текстов (скучно, долго и неинтересно) особенно без картинок предпочитают маленькие, емкие тексты со смайликами, или из которых можно извлечь какую-либо пользу.

Погружение в виртуальное поле. Быть весь день в онлайн уже не выходит за рамки привычного. Однако под влиянием последних новинок, а также известных блогеров и медийных личностей, молодые люди совершают необдуманные действия, покупки, чтобы казаться «своим».

Доминирование потребительства современной жизни молодежи. Одним из основных проявлений доминирования потребительства среди молодежи является покупка товаров и услуг, которые не являются необходимыми для их жизни. Молодежь часто тратит большие суммы денег на модную одежду, гаджеты, косметику и развлечения, не задумываясь о том, нужны ли им эти вещи или нет.

Кроме того, молодежь все больше ориентируется на социальные сети и интернет-магазины, где представлен огромный выбор товаров и услуг. Они легко поддаются рекламе и маркетинговым приемам, что приводит к бесконтрольным расходам.

Несмотря на отрицательные черты необходимо сказать о том, что для представителей поколения Z характерно самообразование, приобретение знаний, которые в последствии могут иметь практическое применение.

Например, они могут изучить любой вопрос благодаря доступным сведениям в Интернете, выучить иностранный язык, если действительно в этом заинтересованы. Сегодня, благодаря просторам Интернета, для молодежи существует возможность расширить область познания, осваивая различные сферы, проявляя инициативность.

Выводы. В ходе теоретического анализа научных трудов и исследований было сформулировано рабочее определение понятия «инициативность» – это внутреннее состояние личности, побуждающее к новым идеям и решениям, по выполнению служебно-боевых задач в условиях неопределенности. Практический опыт и обзор научных работ позволили выделить предпосылки формирования инициативности у военнослужащих:

- внедрение новейших образцов вооружения и военной техники;
- стереотипный характер мышления военнослужащих;
- отсутствие активной позиции у современной молодежи.

Также рассмотрены основные черты характера поколения Z, как одни из главных факторов, негативно сказывающихся на формировании инициативности: замкнутость, клиповое мышление, погружение в виртуальное поле, доминирование потребительства современной жизни молодежи.

Литература:

1. Бондаренко, В.С. Инициативность как важнейшее профессиональное качество военнослужащего / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Современная наука: традиции и инновации. – 2020. – С. 172-177
2. Бондаренко, В.С. О значимости формирования инициативности у военнослужащих / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Интеграция и дифференциация науки и практики в контексте приоритетных парадигм развития цивилизации. – 2020. – С. 119-122
3. Бондаренко, В.С. Условия формирования инициативности у военнослужащих / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2022. – С. 378-382
4. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – №. 3. – С. 71-80

УДК 355.23

аспирант Бондаренко Владимир Сергеевич

Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск);

доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

О ЗНАЧИМОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье приведено краткое описание педагогической технологии формирования инициативности, разработанной и внедренной в образовательный процесс Михайловской военной артиллерийской академии. Основными подходами, на которых базируется технология, стали компетентностный и аксиологический, позволяющие на первых этапах реализации технологии формировать необходимые ценности и профессиональные компетенции. Структуру технологии составляют три блока (этапа). В рамках теоретико-методологического блока определены основополагающие принципы и механизмы, обеспечивающие эффективность проведения технологии. Содержательно-деятельностный блок включает необходимые формы, методы и средства обучения, а также необходимые условия, позволяющие достичь поставленных целей. Результативно-обобщающий блок составляют критерии и уровни сформированности инициативности, а также диагностический инструментарий. Критериями оценки развития инициативности стали мотивационно-регулятивный, деятельностный и когнитивный. Уровни развития – репродуктивный, рефлексивный, эвристический и креативный (наивысший). Приведены их описания. Также описаны результаты успешного завершения каждого блока.

Ключевые слова: инициативность, педагогическая технология, образовательный процесс, военнослужащий, военно-профессиональная подготовка, самореализация, компетенции.

Annotation. The article provides a brief description of the pedagogical technology of initiative formation, developed and implemented in the educational process of the Mikhailovsky Military Artillery Academy. The main approaches on which the technology is based are competence-based and axiological, which allow forming the necessary values and professional competencies at the first stages of technology implementation. The structure of the technology consists of three blocks (stages). Within the framework of the theoretical and methodological block, the fundamental principles and mechanisms that ensure the effectiveness of the technology are determined. The content-activity block includes the necessary forms, methods and means of training, as well as the necessary conditions to achieve the goals. The criteria and levels of initiative formation, as well as diagnostic tools, make up the effective and generalizing block. The criteria for assessing the development of initiative were motivational-regulatory, activity-based and cognitive. The levels of development are reproductive, reflexive, heuristic and creative (the highest). Their descriptions are given. The results of successful completion of each block are also described.

Key words: initiative, pedagogical technology, educational process, soldier, military professional training, self-realization, competencies.

Введение. Алексей Константинович Баивов – генерал-лейтенант, российский военный историк – в своей книге писал: «Боевой успех обеспечен только той армии, которая будет проникнута духом инициативы» [1]. И в своих научных трудах он описывал два вида проявления инициативности:

– в относительно ограниченном пространстве действий военнослужащий сам выбирает способ использования имеющихся ресурсов для достижения поставленной цели с наименьшими усилиями и жертвами;

– когда при изменении обстановки и невозможности своевременного получения информации и указаний от командующего состава военнослужащий не только выбирает способ действия, но и ставит себе новые личные цели, подчиняющиеся основной идее общих действий.

В статье «Падение Порт-Артура» 1905 года, В.И. Ленин, размышляя о требованиях к военнослужащим писал: «Без инициативного, сознательного солдата и матроса невозможен успех в современной войне».

Несмотря на то, что в 19-20 столетии инициативность хоть являлась одним из важнейших качеств военнослужащего, от которого в большинстве своем зависело достижение поставленных целей, никто не задумывался о том, как же можно развить это качество у военных специалистов.

В наше время проявление инициативности военнослужащими закреплено на законодательном уровне [2]. Инициативность, как и всегда, высоко ценится и поощряется, особенно в период ведения боевых действий. Однако до сих пор вопрос формирования данного качества у военнослужащих остается открытым [1].

В период обучения в военном вузе, а потом и на протяжении всей службы, военные специалисты проходят подготовку в различных сферах (физическая, морально-психологическая, военно-профессиональная, тактическая, огневая и т.д.), но ни одна из них не позволяет сформировать у военнослужащих инициативность и творческий подход к решению задач, которые влияют на эффективность решения задач.

Умение посмотреть на проблему с разных сторон, найти ресурсы и решение в условиях нехватки времени или невозможности получить информацию, готовность нести ответственность не только за себя, но и за боевых товарищей, а также способность мобилизовать внутренние ресурсы во время экстремальных ситуаций – это не автоматические действия (как, например, зарядить автомат, надеть противогаз), это то, что требует полного включения в каждую определенную ситуацию.

Таким образом, необходимо вносить изменения дополнять образовательный процесс военных специалистов, как курсантов (с первого года обучения), так и командующего состава (в рамках программ профессиональной подготовки). Одним из возможных решений данной проблемы мы видим в разработке педагогической технологии, направленной на формирование развитие военнослужащих, которая будет не только повышать уровень профессиональных компетенций, но личностные качества, во главе которых стоит инициативность.

Изложение основного материала статьи. В переводе с греческого термин «технология» буквально означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве («techné» – искусство, мастерство и «logos» – учение). Однако в настоящее время это определение намного шире и универсального определения не существует, и его можно рассматривать с разных сторон.

В.В. Гузеев под педагогической технологией понимал систему, компонентами которой были исходные данные и планируемые результаты обучения, средства диагностики, модели обучения и критерии их выбора при текущих условиях.

По М.В. Кларину, педагогическая технология – направление педагогики, позволяющее увеличить эффективность образовательного процесса.

Б.Т. Лихачев определял педагогическую технологию как целенаправленное, организованное, преднамеренное влияние и воздействие педагогом на учебный процесс.

Помимо множества определений понятия «педагогическая технология» существует большое количество их классификаций, но наиболее полной и логичной классификацией мы считаем классификацию В.П. Беспалько. Автор предлагает классифицировать педагогические технологии по типу организации и управления познавательной деятельностью.

Таким образом, она направлена на взаимодействие учителя с учеником (управление), которое может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся); цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем); рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным); ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств).

Для разработки технологии формирования инициативности был проведен анализ сущности педагогических технологий Дж. Кэрролла, Б. Блума, Д. Брунера, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, Ю.К. Бабанского и других, на основе чего были сделаны следующие выводы:

- педагогические технологии ориентированы на обучаемых и нацелены на обеспечение успеха усвоения за счет их собственной деятельности;

- педагогические технологии позволяют достигать целей обучения путем развития личности; за счет усвоения ею целей и объективного контроля, и самоконтроля за качеством профессионального образования.

Чтобы сформировать компоненты инициативности будущего офицера, была разработана технология, которая позволяет структурировать имеющиеся данные и визуализировать идею структуры исследуемого объекта. Ниже приведено краткое содержание технологии формирования инициативности у курсантов, разработанной и апробированной на базе факультета электромеханических систем специальных устройств и изделий Михайловской военной артиллерийской академии.

Методологические подходы к осуществлению процесса формирования инициативности военнослужащего отражены в теоретико-методологическом блоке. Основу технологии составляют компетентностный и аксиологический подходы. Таким образом, на данном этапе происходит формирование и развитие необходимых военнослужащему профессиональных компетенций, а также формирование ценностных ориентаций.

На основе подходов были выбраны и обоснованы принципы (принцип креативности, принцип профессиональной мобильности и принцип модульности профессионального обучения). А основополагающими механизмами стали: психолого-педагогические, организационно-управленческие, научно-методические, социально-экономические, информационно-педагогические и кадровые.

Результатом того, что теоретико-методологический блок завершен успешно, является полностью адаптированные к армейскому укладу жизни курсанты, в коллективе которых благоприятный психологический климат, общие цели и задачи, а также сформированные ценности молодых людей как военнослужащих.

Содержательно-деятельностный блок отражает содержание и особенности осуществления формирования инициативности военнослужащего. Его составляющими являются, методы, формы и средства обучения, а также организационно-педагогические условия, влияющие на эффективность развития процесса формирования инициативности, результатом которого становится овладение военнослужащими определённых знаний, умений и навыков. Условия для эффективной реализации технологии «Формирование инициативности у курсантов факультета электромеханических систем специальных устройств и изделий Михайловской военной артиллерийской академии» следующие [3]:

- организация совместной практической деятельности командиров (начальников) и курсантов по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативности и самостоятельности;

- содержательное наполнение предметной среды актуальными приборами и средствами, соответствующими требованиям профессиональной подготовки военнослужащих и направленной на формирование инициативности курсантов;

- повышение квалификации командиров (начальников) курсов, направленное на формирование инициативности курсантов;

Основные формы, методы и средства технологии формирования инициативности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные формы, методы и средства технологии формирования инициативности у военнослужащих

Формы	Методы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> – учебные занятия – показательные выступления; – участие в конференциях, круглых столах, олимпиадах; – исследовательская, проектная, творческая деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> – создание проблемных задач во время лекционных и практических занятий; – групповые проекты, имеющие практико-ориентированный характер; – учебное моделирование реальных профессиональных действий; – кейс-метод 	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальная и групповая работа по решению различных профессиональных ситуаций и заданий с применением креативного мышления; – проектная работа во внеурочное время. – неформальные встречи с личным составом офицеров для перенятия опыта

Соблюдение всех необходимых условий, а также ответственному подходу к технологии формирования инициативности, в результате содержательно-деятельного блока мы отмечаем, что у будущих военных специалистов четко определяются уровни развития структурных компонентов инициативности (мотивация на успех, коммуникативные умения, креативность, лидерские способности, благоприятный психологический климат в коллективе), а также ценностные установки на военно-профессиональную деятельность.

Результативно-обобщающий блок, отражающий результат формирования инициативности военнослужащих, включающий критерии и уровни их сформированности, представлен в таблице 2.

Критерии и уровни сформированности неактивности военнослужащих

		Критерии		
		Мотивационно-регулятивный	Деятельностный	Когнитивный
Уровни сформированности	Креативный	Устойчивые мотивы изучения военно-профессиональных дисциплин, понимание их значения в профессиональной подготовке и практической деятельности; глубокий и осмысленный интерес к выбранной профессии	Способность самостоятельно принимать решения, разрабатывать и обосновывать собственные подходы к решению профессиональных задач; умение сформированы на творческом уровне; целенаправленная самообразовательная деятельность	Знания сформированы в объеме, необходимом для изучения профессиональных дисциплин и практической деятельности; знания осознанные, прочные и системные; сформировано военное мировоззрение
	Эвристический	Сформированы мотивы изучения военно-профессиональных дисциплин, доминирует мотив достижения успеха; позитивное отношение к выбранной профессии	Способность самостоятельно разрабатывать и обосновывать собственные подходы к решению профессиональных задач; стремление к самообразованию	Знания достаточные и осознанные, стремление осваивать новые знания, способность воспроизводить знания и понимание их значения в профессиональной деятельности
	Рефлективный	Мотивы изучения военно-профессиональных дисциплин имеют неустойчивый характер; формальный интерес к естественным знаниям и будущей профессии	Способность использовать знания, самостоятельно выполнять типовые задачи и принимать решения; способность к самообразованию слабо развита	Знания осознаны, но недостаточны, готовность осваивать новые знания, способность воспроизводить знания и частичное понимание сферы их применения
	Репродуктивный	Не сформированы мотивы изучения военно-профессиональных дисциплин, доминирует мотив избегания неудач; профессиональные мотивы, ситуативные	Не способность использовать знания, действия несознанные и выполняются по алгоритму; способность к самообразованию отсутствует	Знания поверхностные, неустойчивые и бессистемные; безразличие к новой информации, способность воспроизводить отдельные знания

Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности структурных компонентов инициативности составляют следующие методики:

- Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон);
- «Мотивация на достижение успеха» (Т. Элерс);
- «16-факторный личностный опросник» (Р. Кеттелл);
- СП-Климат 3 режим;
- «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельникова);
- «Экспресс-опросник креативности» (Д. Джонсон).

Результатом данного блока являются сформированные уровни развития структурных компонентов инициативности (мотивация на успех, коммуникативные умения, креативность, лидерские способности, благоприятный психологический климат в коллективе), а также ценностные установки на военно-профессиональную деятельность.

Выводы. Разработанная технология формирования инициативности у военнослужащих основывается на компетентностном и аксиологических подходах, что предполагает уже на начальных этапах реализации технологии формировать у военнослужащих необходимые профессиональные компетенции и ценностные ориентации, а также развивать такие личностные качества, как креативность, лидерские способности, мотивация, коммуникативные умения, которые в совокупности составляют инициативность.

Основными этапами технологии являются:

- теоретико-методологическом блок, в результате которого является завершённый процесс адаптации, благоприятный психологический климат, а также формирование ценностей военнослужащего;
- содержательно-деятельностный блок, который завершается возможностью определить уровень развития инициативности в целом и ее компонентов, в частности;
- результативно-обобщающий блок, включающий в себя диагностический инструментарий, уровни и критерии развития инициативности, а также сформированная на достаточно высоком уровне инициативность.

Условиями для эффективной реализации технологии являются:

- организация совместной практической деятельности командиров (начальников) и курсантов;
- содержательное наполнение предметной среды актуальными приборами и средствами;
- повышение квалификации командиров (начальников) курсов, направленное на формирование инициативности курсантов.

Основными принципами, лежащими в основе технологии, стали принцип креативности, профессиональной мобильности и модульности профессионального обучения. А основополагающие механизмы – психолого-педагогические, организационно-управленческие, научно-методические, социально-экономические, информационно-педагогические и кадровые.

Литература:

1. Баиов, А.К. История русского военного искусства: полное издание в одном томе / А.К. Баиов. – М.: Альфа-книга, 2020. – 1115 с.
2. Бондаренко, В.С. Инициативность как важнейшее профессиональное качество военнослужащего / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Современная наука: традиции и инновации. – 2020. – С. 172-177
3. Бондаренко, В.С. О значимости формирования инициативности у военнослужащих / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Интеграция и дифференциация науки и практики в контексте приоритетных парадигм развития цивилизации. – 2020. – С. 119-122
4. Бондаренко, В.С. Условия формирования инициативности у военнослужащих / В.С. Бондаренко, И.А. Федосеева // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2022. – С. 378-382

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры прикладная информатика Борлакова Амина Хисаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск);

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры информационных и коммуникационных технологий Дибирова Камила Солтахановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат философских наук, доцент кафедры физвоспитания Озиева Любовь Сослаббековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается применимость мультимедийных технологий на примере образовательных мобильных приложений, которые позволяют совершенствовать навыки студентов. Разъясняется подход ученых и педагогов в отношении внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Обозначаются преимущества использования мобильных приложений для педагогической деятельности и достижения искомой компетенций студентами. Отдельно перечислены преимущества использования мобильных приложений студентами в контексте важности комбинирования ряда навыков в будущей профессиональной деятельности. Приведены факторы, которые существенно меняют образовательный процесс в вузе. Предложен подход для создания единой мультимедийной платформы, которая объединяет педагогические ожидания ведущих вузов Карачаево-Черкесской Республики, Республики Дагестан, Республики Ингушетия.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, студенты, мобильное приложение, вуз, педагогическая деятельность, компетентность.

Annotation. The article reveals the applicability of multimedia technologies on the example of educational mobile applications that allow students to improve their skills. The approach of scientists and teachers in relation to the introduction of information technologies in the educational process is explained. The advantages of using mobile applications for teaching activities and achieving the desired competencies by students are outlined. The advantages of using mobile applications by students are listed separately in the context of the importance of combining a number of skills in future professional activity. The factors that significantly change the educational process at the university are given. An approach is proposed to create a single multimedia platform that combines the pedagogical expectations of the leading universities of the Karachay-Cherkess Republic, the Republic of Dagestan, the Republic of Ingushetia.

Key words: multimedia technologies, students, mobile application, university, pedagogical activity, competence.

Введение. Новая цифровая реальность в образовательном процессе, вызванная существенными изменениями в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего образования, предрасполагает к пересмотру методологического подхода педагогической деятельности [9]. Становится очевидным, что изменение в образовательных стандартах и профильном законодательстве, а также в окружающей действительности способствует поиску и внедрению мультимедийных технологий.

Под мультимедийными технологиями подразумевают комплекс технических и технологических решений, которые способны дополнять элементы действительности виртуальной реальностью. Разнообразие мультимедийных технологий приводит к тому, что одни инструменты целесообразно использовать для достижения определенных компетенций, другие – для достижения соответствующих иных компетенций. Данный подход корректирует выбор педагога в отношении инструментов, применимость которых составляет актуальность для данной работы. Внедрение в педагогическую деятельность мобильных приложений и особенности их апробации предопределяет цель настоящей статьи.

Мобильные приложения как предмет исследования не являются распространенным направлением среди представителей научного сообщества. Однако они рассматриваются в контексте применения информационных технологий в образовательном процессе. Так, педагоги Г.Г. Исаева, Т.И. Усманов и М.Х. Османова отмечают важность совершенствования навыков цифровой направленности в педагогическом аспекте [2, С. 314]. Педагог Л.Ф. Новгородова считает, что применение определенных информационных методик с учетом программного обеспечения способствует гармонизации всех образовательных мероприятий и их видов в соответствии с искомыми компетенциями [3, С. 867]. Педагоги Е.А. Четверова, А.А. Лапшова и А.А. Салмин рассматривают мультимедийные технологии как способ рационализации образовательного процесса в соответствии с конкретизированными педагогическими ожиданиями [10, С. 10].

Исходя из вышеизложенного, применение инструментов мультимедийных технологий формирует новый тренд в образовании, который подтверждает значительную актуальность и применимость. Обозначенные технологии существенно облегчают педагогическую деятельность и процесс достижения искомых компетенций. Технические возможности многих инструментов призваны адаптировать профильные образовательные стандарты в аспекте особенностей функционирования каждого вуза. Представители научного сообщества едины во мнении, что мультимедийные технологии заслуживают более

фундаментального подхода и распространения не только в качестве дополнительного компонента, но также в качестве неотъемлемой части всей образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Возможности для реализации мультимедийных технологий в образовательном процессе существует множество. По этой причине перед педагогом стоит задача выявить техническое решение в соответствии с его текущими педагогическими потребностями и искомым компетенциям в отношении студентов. Для качественного освоения теоретического материала в настоящее время предусмотрены одни технологические возможности, в тоже время в целях освоения практических аспектов дисциплины или проведения контрольных мероприятий уместны другие решения технологического характера.

В частности, для достижений компетенций, направленных на практическое освоение студентами теоретического материала целесообразно апробировать мобильные приложения в качестве инструмента дополненной образовательной реальности [8].

В научно-педагогическом сообществе использование обозначенных мобильных приложений оправдывает существующие ожидания, что объясняется интенсивным распространением данного инструмента в образовательной среде. Имеющиеся образовательные инструменты способствуют возможности сформировать искомую виртуальную реальность, в рамках которой студенты могут совершенствовать собственные навыки при помощи участия в ситуации, приближенной к действительности. Таким образом, мультимедийный подход позволяет студенту учитывать меняющиеся условия, применять профильное законодательство, использовать теоретическую базу для разбора конкретной ситуативной задачи.

Мультимедийные технологии позволяют студенту осознать, что в момент принятия профессионального решения у него может не оказаться достаточного времени для осмысления данной ситуации и возможного комбинирования всех имеющихся на данный момент ресурсов. Соответственно, технологичный способ разбора ситуации приведет студента к необходимости более фундаментальной подготовки теоретического и прикладного аспектов для будущей профессиональной деятельности.

Мобильное приложение имеет такое преимущество, как возможность его применения в любом месте, а также в режиме реального времени. В техническом аспекте оно позволяет создавать элементы действительности при помощи визуального и аудиального компонентов, а также создает эффект непосредственного участия студента в контексте ситуативной задачи. Применяя мобильное приложение в практических целях, студент погружается в виртуальную среду, которая в действительности не является виртуальной, носит технический характер объективной профессиональной реальности. Данная возможность погружения в практические аспекты изучаемой дисциплины способствует достижению компетенций в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования, которые ожидают от студента комплексного понимания его будущего профессионального предназначения [4, С. 182-183].

Мобильное приложение как мультимедийная технология способна заменять инфраструктуру образовательной среды, к примеру, лаборатории или помещения технического назначения. Таким образом, вуз получает возможность существенно сэкономить имеющие бюджетные и внебюджетные средства, которые ранее с высокой вероятностью могли быть израсходованы на производственную инфраструктуру, в том числе на строительство соответствующих зданий и сложное согласование построенных объектов с профильными контролирующими структурами при введении в эксплуатацию. Кроме того, инфраструктура для освоения практических аспектов теоретического материала, несмотря на соблюдения вузом всех предписаний санитарно-эпидемиологического характера, все же могли создавать определенные риски для здоровья студентов.

Применение мобильных приложений в данном случае в значительной степени безопасно, так как устраняется необходимость соблюдения, к примеру, норм охраны труда на рабочем месте, которое приближено к действительному рабочему месту на предприятии. При этом сохраняются условия для достижения педагогом необходимых компетенций в отношении студентов, которые должны знать, уметь и понимать предмет своей специализации.

Мультимедийные технологии посредством мобильного приложения также способствуют сохранению педагогических методов без необходимости внедрять дополнительные образовательные решения в процесс распространения теоретического материала и закрепления необходимых навыков студентами.

Стоит отметить, что мобильное приложение за счет технических возможностей допускает прогнозирование вариантов развития ситуативной задачи, что совершенствует критическое мышление студентов, ускоряет их поведенческие реакции и провоцирует их на умение комбинировать различные теоретические аспекты в той или иной нестандартной ситуации. За счет интерактивных возможностей мобильного приложения повышается качество подготовки студентов, которые одновременно учатся выполнять задания как индивидуально, так и совместно с другими участниками образовательного процесса.

При традиционном подходе к освоению практических навыков педагог может упустить определенные элементы восприятия новой информации студентом, так как преимущественно имеет возможность оценивать лишь результат практической деятельности, к примеру, в виде отчета о прохождении учебной или производственной практики, оценочного компонента контрольных мероприятий.

Применение мультимедийных технологий позволяет педагогу отслеживать качество знаний и практических навыков в отношении каждого студента в текущем моменте, что способствует получению ответов на такие вопросы, как: динамика освоения содержательной части дисциплины определенным студентом; причины результативности освоения тех или иных тем; степень выполнения задания практического значения в самостоятельном режиме и др. Существует другое преимущество применения мобильного приложения в педагогической деятельности, которое состоит в возможности повышения качества лекционной части дисциплины. Данная возможность проявляется путем оценочного подхода педагога к выполнению практических заданий посредством использования результатов и статистики мультимедийных технологий. Полученные данные способны корректировать образовательную часть дисциплины на предмет углубления определенных аспектов теоретического материала, который среди значительного числа студентов вызывает какие-либо трудности. Таким образом, педагог получает возможность разработки уникальных конспектов лекций и формирования авторского подхода к содержательной части непосредственно дисциплины.

Некоторые специальности, в рамках которых многие студенты проходят обучение целесообразно осваивать посредством мультимедийных технологий, так как будущие специалисты впоследствии несут значительную ответственность за жизнь и здоровье других людей. В частности, мультимедийные технологии уместны для будущих инженеров, педагогов всех уровней образования, переводчиков, врачей и др. Визуальная информация для обозначенных студентов имеет особое значение, так как на практике действительность ими воспринимается как знакомая ситуация, что в значительной степени ускоряет процесс принятия корректного решения. Будущим специалистом воспринимается ситуация в своей профессиональной деятельности как аналогичная, либо как уже пройденная, благодаря выполнению практических заданий в мультимедийной среде.

Применение мобильного приложения обеспечивает непрерывность образовательного процесса и увеличивает число коммуникаций как при взаимодействии с педагогом, так и в студенческом сообществе. Данная ситуация способствует достижению таких компетенций, как управление профильными проектами в цифровом пространстве, а также работа с имеющимися данными для их последующей оптимизации. Возможность обеспечения непрерывности образования способствует более углубленному освоению некоторых тем, которые в будущей профессиональной деятельности представляют особую важность. Таким образом, фактор непрерывности может выходить за рамки необходимых аудиторных часов и времени, отведенного в стандартах и программах, на самостоятельное изучение материалов в рамках дисциплины. Создается ситуация, при которой студент может в удобное для себя внеучебное время при необходимости возвращаться к мобильному приложению и вновь совершенствовать практические аспекты для решения ситуативной задачи.

Обозначенные преимущества применения мобильного приложения представляется возможным реализовать в образовательном процессе: Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (ФГБОУ ВО «СКГА»); Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ДГПУ») и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ингушский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ИнГУ») [5], [6], [7]. Предлагается создание единого облачного решения для формирования мобильного приложения в соответствии с практическим компонентом профессиональных дисциплин указанных вузов. Педагоги получают доступ к мобильному приложению в качестве администраторов в рамках своего вуза и направления дисциплин, а студенты – посредством личных кабинетов и учетных записей получают доступ к тем дисциплинам, которые обозначены в их образовательной программе [1, С. 256-257]. Таким образом, весь функционал мобильного приложения приводится к единому принципу, который возможно адаптировать для вузов, в том числе различной профильной подготовки.

Данный подход, применяемый ФГБОУ ВО «СКГА», ФГБОУ ВО «ДГПУ» и ФГБОУ ВО «ИнГУ», позволит корректировать профессиональный компонент подготовки студентов на основе выявления характерных поведенческих реакций. Кроме того, единое облачное пространство способствует формированию соответствующего исследовательского направления, результаты которого возможно адаптировать в других вузах, что положительно отразится на их профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, мультимедийные технологии способны существенно облегчить образовательный процесс вуза. Преимущества таких инструментов как мобильное приложение, очевидны в том, что они существенно экономят бюджетные и внебюджетные средства вуза, а также ускоряют процесс погружения студента в будущую профессиональную деятельность. С одной стороны, студент получает возможность закреплять навыки в дистанционном формате, однако, с другой – начинает понимать необходимость многослойного подхода к решению каждой ситуативной задачи. Посредством мобильного приложения студент начинает понимать, что освоение теоретического материала в рамках дисциплины для решения ситуативной задачи недостаточно. Студент вынужден изменить подход к образовательному процессу для повышения своей результативности как вклада в будущую специальность и учитывать важность комплекса компонентов, из которых состоит качественно подготовленный специалист. Адаптация мобильного приложения в ФГБОУ ВО «СКГА», ФГБОУ ВО «ДГПУ» и ФГБОУ ВО «ИнГУ» учитывает различия в профилях подготовки студентов. Однако использование данного инструмента целесообразно за счет единообразия технических возможностей, которые удовлетворяют педагогическим ожиданиям вузов, обучающихся студентов для функционирования в различных отраслях экономики и жизнедеятельности человека.

Литература:

1. Заславский, А.А. Варианты применения технологии обеспечения безопасности для образовательных сервисов / А.А. Заславский // Информатизация непрерывного образования – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкуна. – Москва: РУДН, 2018. – С. 255-259
2. Исаева, Г.Г. Формирование цифровых навыков в использовании ИКТ в образовании / Г.Г. Исаева, Т.И. Усманов, М.Х. Османова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – №6-1. – С. 312-322
3. Новгородова, Л.Ф. Применение ИКТ в образовании / Л.Ф. Новгородова // Экономика и социум. – 2015. – №6-1 (19). – С. 867-869
4. Романова, А. Проблемы использования мобильных приложений виртуальной реальности в высшем образовании / А. Романова, И.Б. Готская, Д.А. Шуклин // Информатизация непрерывного образования – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкуна. – Москва: РУДН, 2018. – С. 182-187
5. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dspu.ru/> (дата обращения: 07.06.2023)
6. Официальный сайт Ингушского государственного университета: сайт. – 2023. – URL: <https://inggu.ru/?ysclid=lilqrgctq738905486> (дата обращения: 07.06.2023)
7. Официальный сайт Северо-Кавказской государственной академии: сайт. – 2023. – URL: <https://ncsa.ru/> (дата обращения: 07.06.2023)
8. Структура цифровых компетенций // Учет цифровых технологий в профессиональных стандартах: [сайт], 2023. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/ff9/12.11.2020.pdf> (дата обращения: 07.06.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktcjsygb459200367> (дата обращения: 06.06.2023)
10. Четверова, Е.А. Перспективные мультимедийные технологии в образовании / Е.А. Четверова, А.А. Лапшова, А.А. Салмин // Наука и образование сегодня. – 2016. – № 4 (5). – С. 10-12

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Бочкова Елена Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат экономических наук, доцент Авдеева Евгения Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ОТ ОБРАЗОВАНИЯ К БИЗНЕСУ

Аннотация. В предложенной статье рассмотрены возможности применения концепции «предпринимательского университета» в отечественной системе высшего образования. Авторы подчёркивают, что в рамках нового технологического уклада роль вуза существенно меняется. В России также наметился переход от классического вуза к вузу предпринимательскому. Выделены основные проблемы, препятствующие реализации концепции. Проанализирован опыт ведущих вузов РФ, в которых сложились определённые черты «предпринимательского университета». Обозначены перспективы и дальнейшие механизмы развития предпринимательских университетов в РФ. На основе проведённого анализа авторы делают вывод о том, что подобная концепция сегодня не является панацеей. Нивелирование образовательной миссии университета может привести к негативным последствиям для общества в целом. В силу этого необходим комплексный подход, который будет учитывать все особенности российской системы высшего образования. Проводимые реформы будут эффективны только в случае полного учёта нюансов отечественной модели высшего образования.

Ключевые слова: предпринимательский университет, концепция «тройной спирали, коммерциализация знаний, инновационная инфраструктура, бизнес-инкубаторы.

Annotation. In the proposed article the authors consider the possibilities of applying the concept of «entrepreneurial university» in the domestic system of higher education. The authors emphasize that within the framework of the new technological paradigm, the role of the university is changing significantly. In Russia, there has also been a transition from a classical university to an entrepreneurial university. The main problems hindering the implementation of the concept are identified. The experience of the leading universities of the Russian Federation, in which certain features of the «entrepreneurial university» have developed, is analyzed. Prospects and further mechanisms for the development of entrepreneurial universities in the Russian Federation are outlined. Based on the analysis, the authors conclude that such a concept is not a panacea today. Leveling the educational mission of the university can lead to negative consequences. Because of this, an integrated approach is needed, which will take into account all the features of the Russian system of higher education. The ongoing reforms will be effective only if the nuances of the domestic model of higher education are fully taken into account.

Key words: entrepreneurial university, triple helix concept, knowledge commercialization, innovation infrastructure, business incubators.

Введение. В условиях перехода к новому технологическому укладу происходит трансформация всех сфер общественной жизни. Не является исключением и система высшего образования, которая претерпевает сегодня существенные изменения, обусловленные нарастающими процессами информатизации и цифровизации, что влечёт за собой изменение роли участников образовательного процесса.

В этой связи концепция «предпринимательского университета» становится одной из значимых в рамках отечественной системы высшего образования в виду нескольких причин. Во-первых, необходима тесная устойчивая взаимосвязь между вузами и бизнесом. Во-вторых, вуз как реализатор исключительно образовательной функции постепенно теряет свою конкурентоспособность. В-третьих, тесное взаимодействие с бизнесом позволит повысить компетенции будущих выпускников, привлекая во время обучения лекторов-практиков из среды работодателей.

Цель данной статьи заключается в определении места и роли предпринимательского университета в системе высшего образования России. Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

1. определить сущность предпринимательского университета, а также причины, повлиявшие на внедрение данной концепции в систему отечественного образования;
2. выявить основные проблемы, возникающие в процессе организации предпринимательского университета;
3. обозначить перспективы дальнейшего развития концепции «предпринимательского университета» в РФ.

Изложение основного материала статьи. Концепция «предпринимательского университета» получила своё развитие в 1990-х годах в работах зарубежных исследователей, среди которых можно выделить Б. Кларка, Ж. Ропке, Г. Стивенсона и других. С недавнего времени данная идея получила широкое распространение и в образовательном пространстве России. На основе анализа взглядов учёных-исследователей на данную проблему [1; 2], к отличительным признакам предпринимательского университета можно отнести следующие:

- предпринимательское поведение;
- студенты, профессорско-преподавательский состав и другие сотрудники вуза являются предпринимателями;
- генерация знаний и их последующая успешная коммерциализация в производство;
- стратегическое взаимодействие с внешней средой;
- внедрение в образовательный процесс инновационных методов обучения, которые отвечают современным вызовам и отражают последние достижения в области науки и техники.

Первые попытки реализации данной концепции в РФ начались в 2009 году с создания хозяйственных обществ с целью обеспечения внедрения научных разработок непосредственно в производство [3]. В табл. 1 представлена хронология происшедших событий.

Основные вехи в реализации концепции «предпринимательского университета» в РФ с 2009 по 2016 гг.

Год начала	Проведённые мероприятия
2009 г.	Организация в вузах хозяйственных обществ.
2010 г.	– субсидирование предприятий для финансирования с университетами высокотехнологических проектов сроком до трёх лет; – гранты для научных исследований; – организация проектно-ориентированных образовательных программ; – инжиниринговые центры на базе университетов; – подготовка кадров для малого инновационного предпринимательства.
2012 г.	– создание Ассоциации предпринимательских университетов России (АПУР); – создания инновационного центра «Сколково».
2016 г.	Выделение опорных вузов, которые должны стать генераторами знаний.

В итоге в стране к 2017 году к категории «предпринимательский» можно было отнести несколько ведущих вузов (табл. 2). Однако несмотря на определённые успехи, в целом сеть предпринимательских университетов в России развита достаточно плохо, поскольку в основном такие вузы расположены исключительно в крупных городах. Это объясняется, прежде всего, неразвитостью научно-исследовательской инфраструктуры в регионах и оттоком перспективных абитуриентов в Москву, Санкт-Петербург и иные крупные города других субъектов ещё на стадии обучения в старших классах школ.

Так, к примеру, ребят 9-10 классов из регионов, ставших призёрами на заключительной олимпиаде школьников по разным предметам, активно переманивают в Москву, предоставляя стипендии, гранты и другие льготы.

Таблица 2

Ведущие вузы РФ, реализующие концепцию предпринимательского университета

Вуз	Черты предпринимательского университета
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	– образовательные программы по приоритетным отраслям; – создание первого в России технологического парка; – осуществление бизнес-инкубатором вуза посевных инвестиций и др.
Новосибирский государственный технический университет	– инновационно-технологический центр, конструкторское бюро, центр социального предпринимательства, техноцентр и др.; – малые инновационные предприятия, осуществляющие коммерциализацию научных исследований.
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники	– технология группового проектного обучения; – наличие инновационной инфраструктуры; – реализация технологических проектов; – создание хозяйственных обществ; – тесное взаимодействие с федеральными институтами развития.
Томский политехнический университет	– создание института инженерного предпринимательства, студенческого технологического бизнес-инкубатора; – развитие малых инновационных предприятий; – реализация программ предпринимательского образования, повышения квалификации и переподготовки.

Аналитический центр «Эксперт» по итогам 2022 г. опубликовал свой рейтинг предпринимательских университетов и бизнес-школ РФ [4]. Основным критерий заключался в оценке доли поддержанных инновационных проектов (табл. 3), поэтому некоторых вузов из табл. 2 здесь не оказалось.

Таблица 3

Топ-10 предпринимательских университетов и бизнес-школ РФ в 2022 г.

Вуз	Доля поддержанных проектов, %	Балл в 2022 г.	Место в 2022 г.
Высшая школа экономики	80	98	1
МФТИ	70	97	2/3
СПбГУ	70	97	2/3
МГУ им. М.В. Ломоносова	50	95	4
МГТУ им. Н.Э. Баумана	30	90	5
МИФИ	40	88	6
МГИМО	50	86	7/8
НГУ	80	86	7/8
МАИ	60	81	9
СПбПУ им. Петра Великого	40	79	10

Так что же тормозит реализацию концепции «Предпринимательского университета» в России?

На наш взгляд, можно выделить ряд проблем, которые препятствуют воплощению в жизнь так называемой модели «тройной спирали» (тесное взаимодействие трёх субъектов: университет – государство – бизнес).

1. Чрезвычайно сильная зависимость университетов от бюджетного финансирования. Не секрет, что подавляющая часть научных исследований проводится в вузах за счёт грантов, выделяемых региональными или федеральными фондами, аффилированными с государством. В силу этого результаты исследований зачастую остаются лишь «на бумаге», не находя реальной коммерциализации.

2. Вузы страны, в том числе и ведущие, слабо связаны с реальным производством, поэтому у вуза нет стимула генерировать знания для кого-то, а у бизнеса, в первую очередь, крупного эти разработки внедрять. Мы полагаем, что необходим посредник, который свяжет сгенерированные знания с реальным бизнесом.

3. У многих университетов, прежде всего, региональных отсутствует должная инфраструктура для осуществления научных исследований, что в конечном итоге и приводит с некой «заморозке» подобной деятельности. Отдельно организованные в них бизнес-инкубаторы, акселераторы, созданные зачастую лишь в угоду наметившемуся тренду, нельзя в полной мере считать таковой инфраструктурой.

4. Слабое понимание того, что такое предпринимательская культура и для чего она нужна. Не стоит забывать, что предприниматель – это, в первую очередь, новатор, а не тот, кто любыми путями пытается максимизировать свою полезность.

5. Недостаточный уровень развития поддерживающей инновационной инфраструктуры. Крупные центры, подобные «Сколково», создаются не по всей территории страны, а только в определённых регионах, где сосредоточены опорные вузы.

6. Наличие существенного разрыва между исследованиями и подготовкой кадров, которые должны на выходе из вуза обладать необходимыми компетенциями.

7. Продолжающееся санкционное давление, повлиявшее на сотрудничество российских и ведущих зарубежных вузов.

Тем самым, говорить о становлении предпринимательского вуза в РФ ещё довольно рано. Модель «тройной спирали» только-только начала претворяться в жизнь. Вместе с тем, безусловно, можно предложить ряд шагов, которые бы увеличили предпринимательский потенциал российских университетов, а именно:

- формировать у студентов критическое и инновационное мышление;
- развивать всевозможные молодёжные организации на базе вуза (например, создавать студенческие конструкторские бюро);
- реализовывать проектный подход;
- поддерживать научно-технологические стартапы, создавая их жизнеспособную экосистему.

Однако, следует отметить, что подход к реализации данной концепции должен быть достаточно продуманным и аккуратным. Проводя очередное реформирование системы высшего образования, не стоит в который раз «пересаживать» на самобытную российскую почву зарубежную практику. Иначе мы получим очередной провал, как в случае внедрения Болонской системы, от которой сейчас активно отходим, или попыток реализации модной в начале 2000-х годов инновационной кластерной политики, проводившейся в России весьма поверхностно и бесплодно.

Сейчас все вузы делят на три категории: образовательные, научно-исследовательские и предпринимательские. Зачем навязывать всем одинаковую модель поведения, связанную с предпринимательством? Пусть каждый университет выполняет ту функцию, которую он реально может эффективно реализовать. Страна по-прежнему нуждается в квалифицированных учителях, инженерах, программистах, медицинских работниках, и не все они обязательно должны быть предпринимателями, как и не может быть полноценным предпринимателем классический доцент или профессор, который, помимо учебной нагрузки в аудиториях, загружен бумажной бюрократической работой: ежегодная корректировка рабочих программ, участие в разработке постоянно меняющихся основных образовательных программ и т.д.

Немаловажным является и тот факт, что неспроста концепция «предпринимательского университета» возникла в США. В этой стране предпринимательская культура давно сформировалась, а венчурное инвестирование успешно развивается многие и многие десятилетия. В силу этого система высшего образования США кардинально отличается от российской. В первом случае упор делается на частные вузы, являющиеся генераторами и поставщиками новаций, в России же с советских времён сложилась довольно-таки консервативная система, заточенная на подготовку специалистов, которая физически не сможет трансформироваться в систему, подобную американской.

На данный момент в РФ насчитывается порядка 900 государственных вузов и 300 частных. В отличие от государственных, финансируемых из федерального бюджета, частный университет как раз и является по факту предпринимательским, что подтверждает американская практика, но не отечественная, где за последние 5-6 лет не возникло ни одного нового аккредитованного негосударственного вуза, и наблюдается только тренд к их сокращению.

Согласно ст. 50 ГК РФ государственный университет как некоммерческая организация может получать доход только от деятельности, которая связана с основным видом деятельности, а это напрямую противоречит необходимости вузов стать проводниками идеи академического предпринимательства [5]. В противном случае, не учитывая специфику отечественной системы высшего образования, мы вновь получим отрицательный опыт очередных преобразований.

Несмотря на успешный зарубежный опыт, многие иностранные исследователи не считают данную концепцию панацеей. В последнее время высказывается мнение, что в науке роль вузов в части генерации новых знаний сильно переоценена и никак не является основной функцией университета. Экономисты считают, что традиционная модель университета, направленная на подготовку специалистов, должна оставаться в приоритете миссии образовательных учреждений. Подобные идеи активно высказываются и среди вузовского сообщества в РФ.

Выводы. Таким образом, предпринимательский университет выступает не только генератором новых знаний, но и их успешным коммерческим реализатором. Его сущность заключается в том, что предпринимателями, согласно данной концепции, должны быть все участники образовательного процесса.

В России к рангу предпринимательских можно отнести лишь ряд опорных вузов, расположенных преимущественно в столице и других крупных городах. Существует ряд проблем, которые тормозят подобные процессы в регионах, и они не могут быть решены в обозримом будущем, что обуславливает необходимость постепенного перехода к этой модели.

Предпринимательский вуз ни в коем случае нельзя считать единственно эффективной моделью будущего развития системы отечественного высшего образования. В случае реально сложившихся предпосылок и должного уровня научно-исследовательской инфраструктуры такая модель может привести к определённым результатам, но слепое её навязывание всему вузовскому сообществу приведёт лишь к негативным последствиям и новому витку турбулентности образовательного пространства страны.

Литература:

1. Бодункова, А.Г. О вызовах глобализации и развитии предпринимательских университетов / А.Г. Бодункова, А.П. Чёрная // Вестник ХГАЭП. – 2013. – № 3 (65). – URL: https://studylib.ru/doc/4569549/predprinimatel_skih-universitetov.
2. Константинов, Г.Н. Что такое предпринимательский университет / Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович // Теоретические и прикладные исследования. – 2007. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-predprinimatelskiy-universitet/viewer>

3. Подбородникова, И.С. Черты предпринимательских университетов в российских вузах / И.С. Подбородникова // Образовательный процесс. – 2019. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cherty-predprinimatelskih-universitetov-v-rossiyskih-vuzah/viewer>
4. Рейтинг предпринимательских университетов и бизнес школ. – 2011. – URL: <https://acexpert.ru/publications/rating/reiting-predprinimatelskikh-universitetov-i-biznes-shkol-2022>
5. Серова, О.А. Разгосударствление социальной сферы и проблемы реализации концепции предпринимательского университета в России / О.А. Серова // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2017. – Вып. 38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razgosudarstvlenie-sotsialnoy-sfery-i-problemy-realizatsii-kontseptsii-predprinimatelskogo-universiteta-v-rossii/viewer>

УДК 378

аспирант Бруев Станислав Владимирович

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики образовательной деятельности Емельянова Ирина Евгеньевна

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, доцент кафедры теории и методики образовательной деятельности Рябова Елена Валериевна
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России» (г. Москва);

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Особенности педагогической культуры преподавателя высшей школы рассматриваются с учётом современных социокультурных реалий. В начале статьи определяются роль и место педагогического работника в образовательном пространстве современной организации высшего образования. Доказывается важность наличия у него достаточно развитой педагогической культуры для успешного выполнения этой роли. Далее даются сущностная и структурная характеристика педагогической культуры современного преподавателя, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшей школы. Определяются некоторые проблемы, могущие возникнуть по ходу её развития и их возможное негативное влияние на результаты образовательного процесса. Предлагаются наиболее эффективные, на взгляд авторов, пути решения этих проблем.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс в вузе, педагогическая культура, студент, преподаватель.

Annotation. The features of the high school teacher pedagogical culture are considered taking into account modern socio-cultural realities. At the article's beginning, the pedagogical employee role and place in the educational space of the modern higher education organization are determined. The importance of having a sufficiently developed pedagogical culture for the successful performance of this role is proved. Further, the pedagogical culture of a modern teacher who carries out educational activities according to higher school programs essential and structural characteristics are given. Some problems that may arise in the course of its development and their possible negative impact on the educational process results are identified. The authors suggest the most effective ways to solve these problems.

Keywords: higher education, educational process at the university, pedagogical culture, student, teacher.

Введение. Преподаватели высшей школы играют ключевую роль в формировании профессиональных и личностных качеств будущих специалистов (В.И. Буренина, Н.Г. Кочетова, О.А. Овсянникова, Н.Г. Тагильцева, Н.П. Шаталова). Они не только транслируют необходимые учащимся знания, умения и навыки, но также и формируют ценности, мировоззрение и убеждения студентов (Н.Г. Кочетова, О.А. Овсянникова, Н.У. Ярычев). В связи с этим, педагогическая культура современного преподавателя, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшей школы, должна быть на уровне, достаточно высоком для того, чтобы обеспечивать качественное обучение и воспитание будущих профессионалов.

При этом следует помнить о некоторых изменениях в той системе требований, которую современное общество предъявляет к квалификации последних, а, значит, и к педагогической культуре лиц, осуществляющих их подготовку на ступени ВО [1, С. 2266]. Рассмотрению наиболее существенных особенностей педагогической культуры преподавателя высшей школы в современных социокультурных условиях посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая культура преподавателя высшей школы – это совокупность знаний, умений и навыков, связанных с организацией и проведением учебного процесса, а также с взаимодействием со студентами и коллегами (Е.А. Бондаревич, А.А. Горелов, Т.А. Горелова, Г.Ю. Самойленко, Н.Н. Коцюржинская, В.В. Черноголовый, Н.У. Ярычев).

Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о двенадцати основных составляющих педагогической культуры современного преподавателя высшей школы (Табл. 1).

Основные составляющие педагогической культуры преподавателя высшей школы

№ п/п	Наименование	Характеристика
1	Компетентность	Современный преподаватель высшей школы должен характеризоваться высоким уровнем развития профессиональной компетентности, т.е. глубокими знаниями в своей научной области, а равно умениями и навыками, связанными с трансляцией таких знаний студентам [6, С. 161].
2	Инновационность	Сегодня педагогический работник, осуществляющий образовательную деятельность по программам ВО, должен быть готов к постоянному совершенствованию применяемых педагогических приёмов и методов.
3	Открытость и терпимость	Преподаватель должен быть открытым для новых идей и точек зрения, уважать мнения других и быть терпимым к различиям [8, С. 391-392].
4	Эмпатия	Современный педагог высшей школы должен уметь понимать и сопереживать проблемам и потребностям прочих субъектов образовательных отношений, создавая атмосферу доверия и уважения.
5	Гибкость	Лицо, осуществляющее профессионально-педагогическую деятельность по программам ВО, должно быть готово к изменению своих педагогических методов в зависимости от потребностей и особенностей конкретной группы студентов.
6	Самосовершенствование	Преподаватель должен постоянно совершенствовать систему своих профессиональных и личностных компетенций (Т.И. Березина, А.О. Карпов, М.С. Москаленко, Е.В. Петрова, А.В. Соколов, Е.Н. Федорова).
7	Организационные навыки	Современный педагог высшей школы должен обладать хорошими организационными навыками, уметь планировать и контролировать учебный процесс, эффективно использовать время и ресурсы [6, С. 163].
8	Коммуникативные навыки	Педагогический работник современного вуза должен уметь эффективно общаться со студентами и коллегами, выражать свои мысли и идеи, слушать и уважать чужие мнения.
9	Лидерские качества	В современных социокультурных условиях лицо, осуществляющее образовательную деятельность по программам высшей школы, с необходимостью должно обладать достаточным уровнем развития лидерских качеств, уметь вести группу студентов, мотивировать их к достижению общей цели, вдохновлять на саморазвитие и совершенствование.
10	Креативность	Преподавателю необходимо быть креативным и творческим, уметь находить нестандартные решения и подходы к учебно-воспитательной деятельности, создавать интересные и познавательные учебные материалы [7, С. 25].
11	Эффективность	Педагогическому работнику современной организации высшего образования необходимо стремиться к достижению высоких результатов в своей работе, уметь оценивать и анализировать свою работу, корректировать педагогические методы для достижения лучших результатов [8, С. 390].
12	Способность к адаптации	Современный педагог высшей школы должен обладать комплексом умений и навыков, связанных с адаптацией к изменениям в учебном процессе и в обществе в целом [12, С. 2266].

Далее, важное место в структуре педагогической культуры современного преподавателя высшей школы занимают ценности [5, С. 15]. Сегодня педагогам-исследователям известно пять групп педагогических ценностей, каждая из которых отражает определённые принципы и убеждения в области образования (Табл. 2).

Таблица 2

Группы педагогических ценностей

№ п/п	Группа	Описание
1	Гуманистические ценности	Педагоги, разделяющие такие ценности, как правило, стремятся к созданию доверительной атмосферы в аудитории, при наличии которой студенты смогут чувствовать себя комфортно и принимать себя такими, какие они есть [11, С. 299].
2	Демократические ценности	Придерживающиеся демократических ценностей преподаватели убеждены, что обучающиеся должны иметь свободу выбора и возможность выражать свои мнения и идеи. Часто они стремятся к созданию на занятиях таких ситуаций, при которых каждый студент имеет голос и участвует в совместном принятии решений.
3	Прагматические ценности	Большинство преподавателей, отдающих приоритет ценностям, относимым к данной группе, склонны полагать, что образование должно быть практически полезным и нацеленным на удовлетворение реальных потребностей общества. Они стремятся обеспечить формирование у будущих профессионалов системы практических умений и навыков, которые могут найти применение в реальных ситуациях, могущих возникнуть по ходу осуществления трудовой деятельности [9, С. 35-36].

4	Консервативные ценности	Те педагоги высшей школы, которые разделяют консервативные ценности, считают, что традиционные ценности и знания должны быть переданы новому поколению. Они стремятся сохранить и продолжить традиции образования, которые были валидными в прошлом.
5	Либеральные ценности	Придерживающиеся либеральных ценностей преподаватели уделяют большое внимание индивидуальной свободе и правам студентов. Они стремятся обеспечить условия, которые позволяют каждому из числа обучающихся развиваться в соответствии со своими интересами и способностями [10, С. 8].

Рассмотренные слагаемые педагогической культуры современного педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшей школы, важны с точки зрения генерации благоприятной и продуктивной учебной среды [6, С. 164]. Её создание с определённой вероятностью позволит обеспечить качественное обучение и воспитание студентов. Кроме того такая среда поспособствует оптимизации процесса развития профессиональных качеств преподавателей [8, С. 393].

Конечно, вышеперечисленные компоненты профессиональной культуры современного педагога высшей школы не являются единственными и абсолютными. Сегодня, как, пожалуй, никогда ранее преподаватели должны постоянно демонстрировать осознанное стремление к саморазвитию и поиску новых методов и подходов во всех возможных аспектах своей профессионально-педагогической деятельности (В.Н. Введенский, И.И. Зарецкая, Н.У. Ярычев). В частности эффективное повышение педагогической культуры преподавателей предполагает повышенное внимание самих педагогов, а также администрации, сотрудников методических служб вузов и профессорско-преподавательского состава институтов развития образования к оптимизации формирования у педагогических работников вузов следующих качеств:

- коммуникативные навыки;
- профессионально-этические установки;
- эмоциональная устойчивость [10, С. 12-13].

Далее, так как преподаватель, и об этом уже говорилось, является ключевым элементом в системе высшего образования, а его педагогическая культура оказывает существенное влияние на процессы обучения и воспитания студентов, следует избегать ряда проблем, могущих возникнуть в ходе её развития. Они могут отрицательно сказаться на эффективности образовательного процесса (Табл. 3).

Таблица 3

Проблемы, возникающие по ходу формирования педагогической культуры современного преподавателя высшей школы

№ п/п	Проблемы	Влияние на эффективность образовательного процесса
1	Недостаточно высокий уровень готовности преподавателей к эффективному применению инновационных образовательных технологий [5, С. 19].	Современные образовательные технологии позволяют значительно улучшить качество трансляции необходимых знаний, умений и навыков будущим профессионалам, но при этом многие педагогические работники отечественных вузов не владеют ими достаточно хорошо или не желают регулярно использовать по ходу осуществления образовательной деятельности. Это может приводить к ухудшению качества обучения и отставанию вуза от других.
2	Отсутствие педагогической саморефлексии у преподавателей.	Часто педагоги не осознают собственные сильные и слабые стороны, не задумываются о том, какие методы и подходы наиболее эффективны в процессе обучения и воспитания студентов. Это может приводить к тому, что преподаватель продолжает использовать устаревшие или неэффективные методы, не учитывая потребности и интересы студентов [9, С. 39].
3	Недостаток внимания к личностным аспектам в обучении.	В социокультурных реалиях некоторых современных вузов встречаются педагогические работники, которые слишком фокусируются на учебном материале, забывая о том, что студенты – это индивидуальности с разными потребностями и интересами. Это может приводить к тому, что будущие специалисты не чувствуют себя комфортно в учебной среде, не мотивируются на обучение и не получают полный спектр знаний, умений и навыков [12, С. 2268].

Для преодоления вышеперечисленных проблем необходимо проводить систематическую работу по повышению квалификации преподавателей, в том числе посвящённую различным аспектам применения новых образовательных технологий и методик [3, С. 217-218]. Также важной является стимуляция педагогической саморефлексии и развитие навыков работы с личностными аспектами студентов. Для этого могут быть использованы различные методы, такие как консультации со специалистами в области педагогики, междисциплинарные семинары и тренинги, а также организация коллегиального обсуждения преподавательских методик [1, С. 4-5].

Важно также создавать условия для педагогического роста и развития преподавателей [4, С. 75]. Как правило, образовательные учреждения предоставляют преподавателям возможность участия в конференциях, симпозиумах и других научных мероприятиях, где они могут обмениваться опытом и узнавать о новых тенденциях в образовании [3, С. 219]. Кроме того, следует создавать условия для проведения педагогических исследований с последующей публикацией научных статей. Это позволит преподавателям расширить свой кругозор и стать более квалифицированными [1, С. 8].

При этом необходимо поддерживать преподавателей в их работе и обеспечивать им необходимые ресурсы для успешного выполнения профессиональных задач. В число соответствующих мер могут входить:

- обновление учебной литературы и оборудования;

- обеспечение педагогическим работникам доступа к компьютерной технике и программным средствам [2, С. 30-32].

Таким образом, для преодоления проблем, могущих возникнуть по ходу становления педагогической культуры преподавателей высшей школы, необходима комплексная работа. Последняя должна включать:

- повышение квалификации и развитие преподавателей [4, С. 80];
- создание условий, необходимых для успешного осуществления образовательной деятельности [2, С. 35].

Выводы. Таким образом, педагогическая культура современного преподавателя высшей школы представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, связанных с организацией и проведением учебного процесса, а также с взаимодействием со студентами и коллегами.

Её структура включает основные составляющие: компетентность, инновационность, открытость и терпимость, эмпатия, гибкость, самосовершенствование, организационные навыки, коммуникативные навыки, лидерские качества, креативность, эффективность, способность к адаптации.

Эти составляющие педагогической культуры преподавателя современной высшей школы очень важны с точки зрения генерации благоприятной и продуктивной учебной среды, обеспечения качественного образования и развития студентов, а также развития профессиональных качеств преподавателей. Кроме того, немаловажное место в структуре педагогической культуры современного преподавателя высшей школы занимают ценности. Сегодня педагогам-исследователям известно пять групп педагогических ценностей, каждая из которых отражает определённые принципы и убеждения в области образования. В число этих групп входят: гуманистические ценности, демократические ценности, прагматические ценности, консервативные ценности, либеральные ценности.

Указанные компоненты профессиональной культуры современного педагога высшей школы, конечно, не являются единственными и абсолютными. Сегодня, как, пожалуй, никогда ранее преподаватели должны постоянно демонстрировать осознанное стремление к саморазвитию и поиску новых методов и подходов во всех возможных аспектах своей профессионально-педагогической деятельности. При развитии педагогической культуры современного преподавателя высшей школы следует избегать ряда проблем. К таковым относятся: недостаточно высокий уровень готовности преподавателей к эффективному применению инновационных образовательных технологий; отсутствие педагогической саморефлексии у преподавателей; недостаток внимания к личностным аспектам в обучении.

Для преодоления вышеперечисленных проблем необходимо проводить систематическую работу по повышению квалификации преподавателей, в том числе посвящённую различным аспектам применения новых образовательных технологий и методик.

Литература:

1. Абрамова, М.А. Принцип культуросообразности в профессиональной подготовке учителей / М.А. Абрамова, Х. Либерска // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 4-9
2. Буренкова, Н.В. Инновационный подход к формированию модели современного учителя российской школы / Н.В. Буренкова, Т.В. Данилова, А.П. Тонких // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 4(40). – С. 29-36
3. Ветров, Ю.П. Формирование «гибких навыков» у студентов творческих специальностей в условиях культурно-образовательной среды регионального вуза / Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко, К.А. Разумовская // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 217-219
4. Вильгельм, А.М. Экспертная оценка коммуникативной культуры педагога / А.М. Вильгельм // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 4(81). – С. 74-81
5. Виноградова, Н.В. Методологическое мышление как одна из педагогических культур в развитии профессиональных компетенций / Н.В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 14-19
6. Виноградова, Н.В. Развитие культуры личности педагога в контексте социогуманитарных и технологических проблем современности / Н.В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 161-166
7. Карпов, А.О. Конструирование когнитивно-активных сред в современном университете / А.О. Карпов // Современное образование. – 2019. – № 2. – С. 23-39
8. Модель организации проектной деятельности студентов технических направлений подготовки в высших учебных заведениях / Д.Ю. Воронов, Т.Н. Попова, Е.М. Воронова, О.М. Стороженко // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения. Сборник трудов Международного форума. – Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2020. – С. 388-396
9. Ходырев, А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности / А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2(113). – С. 34-40
10. Ценности педагогического образования: сущность и генезис / Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин, А.М. Ходырев // Ценности и смыслы. – 2019. – № 4(62). – С. 6-22
11. Ярычев, Н.У. Историко-культурологические основания феномена толерантности / Н.У. Ярычев // 5 Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета. Гуманитарные науки. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2016. – С. 297-300
12. Ярычев, Н.У. Место и роль молодёжи в контексте государственной молодёжной политики Российской Федерации / Н.У. Ярычев, Е.В. Маликова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-10. – С. 2265-2269

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель Букатова Виктория Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНОМОТИВОВ НАРОДОВ ПРИАМУРЬЯ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие при изучении художественных промыслов народов Приамурья у студентов Высшей школы дизайна и искусств Тихоокеанского государственного университета. Знакомство с этническими мотивами и формирование этнокультурной компетенции – обязательная часть процесса обучения профессионального художника декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Национальная культура народов Приамурья является не только ценным историческим источником, но и уникальным примером проявления

самобытного искусства. Традиционный орнамент на изделиях декоративно-прикладного искусства представляет собой отражение ритуально-магических установок дописьменных культур Дальнего Востока. Однако, современные взгляды на теорию и методологию декоративного искусства значительно изменились. Множество подходов в изучении народного искусства, их усовершенствование и появление новых технологий позволяет комплексно изучать данный феномен, что несомненно обогащает современную культуру и искусство. При исследовании национальной культуры малочисленных народов Дальнего Востока в наше время возникает много проблем. Например, не хватает живого общения с носителями культуры, с каждым годом становится все сложнее соприкоснуться с первоисточником информации, некоторые современные образцы изделий народных промыслов могут сильно отличаться от традиционных. Особенно негативно сказались последние несколько лет, когда практиковалось обучение с применением дистанционных технологий во время пандемии. Автором приводятся результаты опроса среди студентов для выявления проблем, возникающих у начинающих художников при разработке творческих проектов с применением этномотивов народов Приамурья.

Ключевые слова: этнические мотивы, этнокультурная компетентность, декоративно-прикладное искусство, художественные промыслы, национальное искусство, традиционная культура, процесс обучения, художественное образование, творческая деятельность.

Annotation. The article deals with the problems that arise when studying the art crafts of the peoples of the Amur region among students of the Higher School of Design and Arts of the Pacific State University. Acquaintance with ethnic motifs and the formation of ethno-cultural competence is an obligatory part of the process of training a professional artist of arts and crafts and folk crafts. The national culture of the peoples of the Amur region is not only a valuable historical source, but also a unique example of the manifestation of original art. The traditional ornament on the products of decorative and applied art is a reflection of the ritual and magical settings of the pre-literate cultures of the Far East. However, modern views on the theory and methodology of decorative art have changed significantly. Many approaches to the study of folk art, their improvement and the emergence of new technologies make it possible to comprehensively study this phenomenon, which undoubtedly enriches modern culture and art. In the study of the national culture of the small peoples of the Far East in our time, many problems arise. For example, there is a lack of live communication with the bearers of culture, every year it becomes more and more difficult to get in touch with the primary source of information, some modern examples of handicrafts can be very different from traditional ones. The last few years have had a particularly negative impact, when distance learning was practiced during the pandemic. The author provides information on the implementation of a survey to identify problems that beginner artists face when developing creative projects using ethnic motifs of the peoples of the Amur region.

Key words: ethnic motives, ethno cultural competence, arts and crafts, art crafts, national art, traditional culture, learning process, art education, creative activity.

Введение. Малые народы Приамурья населяют Хабаровский край, Амурскую область, побережье Татарского пролива и Приморье, долины рек Амур, Усури, Сунгари, Тунгуска, Кур. Их поселения располагаются по берегам озер Болонь, Гасси, Петропавловское, Синдинское и других. Традиционными промыслами с древних времен были рыболовство, собирательство и охота. В отличие от многих коренных народов России большинство местных жителей Приамурья не испытывали влияния православной религии вплоть до 19 века, что привело к сохранению своеобразия древних дохристианских верований и обрядов. В годы советской власти жизнь народа сильно изменилась: часть коренного населения начала принимать участие в промышленном производстве и совхозном хозяйстве. У тех народов, у которых отсутствовала собственная письменность на основе русского алфавита была создана своя. Постепенно вырос уровень образования и сформировалась собственная интеллигенция – врачи, педагоги, инженеры.

В 19 веке началось изучение быта и культуры народов Дальнего Востока. Впервые ученые исследовали материальную культуру, население и хозяйствование этих народностей. Основной акцент делался на накопление материалов по обычаям, культам и обрядам. Перечислим ряд ученых, сделавших большой вклад в этнографические исследования Дальнего Востока: естествоиспытатель и путешественник Александр Федорович Миддендорф; зоолог, геолог и этнолог Леопольд Иванович Шренк; географ и путешественник Ричард Карлович Маак; ботаник Карл Иванович Максимович; географ и путешественник Николай Михайлович Пржевальский; этнограф Лев Яковлевич Штернберг и другие.

Изложение основного материала статьи. В 1991 году Евдокия Александровна Гаер обобщила и подвела итог накопленного материала по обычаям и обрядам народов Нижнего Амура в книгах «Древние бытовые обряды нанайцев» и «Традиционная бытовая обрядность нанайцев в конце 19 – начале 20 века». В этих книгах рассматривается промысловая, свадебная и похоронная обрядности, родильные обычаи [1]. Особенный интерес представляют декоративно-прикладное и орнаментальное искусства, которые напрямую зависели от быта и мировоззрения коренных народов. Одежда составляет одну из частей материальных благ, необходимых для жизни человека. Вместе с орудиями производства, жилищем, пищей одежда входит в число основных средств существования. Возникновение одежды было связано с естественным стремлением человека защитить себя от неблагоприятных внешних (условий) воздействий. Она тесно связана с историей возникновения, формирования и развития народности, с развитием производительных сил и производственных отношений. В одежде находят свое отражение племенные и национальные особенности, возрастные и имущественные отличия. Народ через украшение одежды выражает свои эстетические вкусы, способности и сохраняет традиции. Описание одежды и украшений имеет важное значение не только для понимания культуры той или иной народности, но и для выяснения ее происхождения, для установления этнических связей нанайцев на разных этапах истории.

Ученые, исследующие данный вопрос и анализирующие труды предшественников выделяют следующие науки, с точки зрения которых рассматриваются этнические мотивы: археология, история, философия, этнография, культурология и искусствоведение. Эти науки применяют общенаучные и специфические методы исследования.

Студенты, обучающегося по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» в Тихоокеанском государственном университете изучают этнические мотивы в рамках заданий следующих дисциплин: композиция, проектирование, художественный текстиль, основы производственного мастерства, искусство орнамента и другие. Например, одно из заданий по Проектированию направлено на разработку шарфа по этномотивам коренных народов Приамурья. На первом курсе в рамках дисциплины «Композиция» студенты выполняют курсовой проект в виде платка по мотивам нанайского орнамента. На старших курсах обучающиеся проектируют и выполняют в материале сувенирную продукцию с этнокультурными мотивами из различных материалов. Одной из основных тенденций в современном обучении является использование новых технологий, таких как компьютерная графика и 3D-моделирование, которые позволяют создавать более сложные и уникальные орнаменты. Это дает возможность создавать более точные и сложные композиции. Также все большую популярность в проектах получают экологические материалы и природные элементы, которые добавляют естественности и оригинальности в работу.

Этнические мотивы – мотивы, относящиеся к декоративно-прикладному искусству определенного этноса, характеризующиеся определенным набором символов, специфичным орнаментом и устойчивым колоритом. Одним из

ярких этномотивов народов Приамурья является изображение Мирового Древа. В мифах и сказаниях особое значение имело образование земли. Те или иные сюжеты мифов уходят в глубокую древность фольклора народов Приамурья и являются попыткой первобытного объяснения начала всего живого на земле. Всю картину мира люди пытались осмыслить и трактовали в своем понимании. Каждый этнос имел свое сакральное дерево, которое отражало его представления о мироустройстве. Хранителями дерева выступали представители промысловой фауны дальневосточной тайги – олени, изюбры, кабарги и прочие. Образ Древа жизни можно с небольшими вариациями встретить в орнаменте различных народов. Это позитивный, жизнеутверждающий мотив, дающий ощущение порядка в сложном, не всегда понятном, мире природы. Чтобы воссоздать картину мира наглядно, многие народы пользовались так называемой схемой, прообразом которой как раз и служило Древо жизни, реализующее вертикальную структуру мира.

Современные представители коренных жителей относятся к тому поколению, которое, в силу бытовавшей некогда национальной политики по отношению к малочисленным народам Дальнего Востока, почти не владеют своим родным языком и, к сожалению, часто мало знакомы с культурой своих предков (материальной и духовной). В современной национальной одежде часто присутствует сценический подход – укрупнение орнамента, утрата символизма и семантики орнамента, искажение образа, замещение традиционных техник и материалов. Некоторые исследователи отмечают данный факт, как негативно влияющий на сохранение уникальной культуры народов Приамурья. Хорошим решением могло бы быть обучение художественным промыслам у народных мастериц, но их осталось мало и многие из них не имеют специального педагогического образования, которое требуется для реализации педагогической деятельности, то есть в вузе преподавать они не могут. В связи с чем, есть проблемы реализации некоторых дисциплин, относящихся к региональному компоненту. Знакомство и обучение народному искусству напрямую от носителя имело бы большую пользу. Изучить отдельные элементы вышивки, а может и сшить традиционный халат – такой опыт несомненно намного ценнее, чем теоретическое изучение или бездумное копирование образцов, без понимания их назначения и смысла. Для решения данной проблемы актуально создание этнических культурных центров с мастерскими традиционных промыслов не только в отдаленных национальных селах, но и в крупных городах, чтобы желающие обучаться, имели возможность делать это на регулярной основе.

У студентов, обучающихся по направлению декоративно-прикладное искусство и народные промыслы в последние несколько лет замечено снижение мотивации и интереса к изучению национального искусства народов Приамурья, что является достаточно серьезной проблемой ведущей к уменьшению количества работ в этническом стиле. Большой пласт, связанный с профессиональной деятельностью, выпадает из процесса обучения студентов, что в будущем приведет к обеднению этого направления в искусстве. Есть опасение, что намечается тенденция постепенного угасания. Для популяризации народного искусства проводятся различные экскурсии и мастер-классы, но зачастую этого недостаточно. Особенно негативно сказались последние несколько лет, когда проходило обучение с применением дистанционных технологий во время пандемии. В это время контакты с носителями культуры были значительно снижены, а порой и полностью отсутствовали. Это привело к тому, что в большинстве случаев в качестве источника информации студенты привыкли пользоваться только учебниками, некоторые из которых имеют большую давность и не актуализированную информацию.

В творческих проектах последних лет можно наблюдать дизайнерское применение этномотивов различных народов России, однако снижение интереса именно к мотивам народов Приамурья становится очевиднее с каждым годом. Если двадцать лет назад более половины проектов, курсовых и дипломных работ были выполнены по мотивам национального искусства нанайцев, удэгейцев, эвенков и прочих, то сейчас такие примеры единичны.

Студентам в качестве учебных заданий задают проекты, направленные на применение национальных мотивов коренных малочисленных народов. В основном это создание различных сувениров, современных коллекций одежды и аксессуаров, изделий из бересты, керамики, кожи и других художественных материалов. Однако и педагог, и обучающиеся часто делают акцент только на визуальной составляющей традиционного, не вникая в суть символики и семантики используемых мотивов. Такой несколько формальный подход часто приводит к созданию эклектичных проектов, с искажением исходных мотивов и смыслов.

Для выявления и анализа проблем, с которыми сталкиваются студенты при изучении этномотивов народов Приамурья был проведен небольшой письменный опрос. Часть вопросов была задана на этапе предпроектного исследования с целью включения студентов в активное изучение темы, вторая часть опроса была проведена после выполнения заданий на финальном этапе рефлексии.

Перечень предложенных вопросов:

1. Какие задачи вы ставите перед собой при выполнении проекта?
2. Какие задачи перед вами поставил педагог?
3. Что на ваш взгляд является важным в национальном искусстве?
4. Интересует ли вас сакральная составляющая орнаментальных мотивов или достаточно изучать только художественную сторону традиционного искусства?
5. Хватило ли вам тех знаний, которые вы получили при проведении предпроектного исследования или нужно было глубже исследовать тему?
6. Обращали ли вы внимание при исследовании национального искусства на ритуально-магические установки различных типов узоров и влияло ли это на ваш выбор мотивов?
7. Будете ли вы применять полученные знания в своей будущей творческой деятельности?
8. Какие рекомендации, исходя из своего личного опыта, вы можете дать педагогам при формировании заданий?
9. Какого плана творческие задания по народным мотивам могут быть интересны современной молодежи? Какие проекты более актуальны на ваш взгляд?
10. Какие меры по популяризации искусства народов Приамурья вы можете предложить?

В опросе приняли студенты, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» очной формы обучения младших и старших курсов. При подведении итогов анкетирования получились следующие результаты. В ответе на первый вопрос: «Какие задачи вы ставите перед собой при выполнении проекта?» многие студенты младших курсов отметили, что помимо общих учебных задач, которые совпадают с теми, что поставил педагог, для них важно изучить что-то новое, получить удовлетворение от проделанной работы, и чтобы проект был бы успешно реализован в материале, нашел своего потребителя в будущем. В ответе на второй вопрос часть студентов написали, что задачи, которые поставил педагог для них оказалась сложнее, чем показалась на первый взгляд. Были опасения, что в будущем это приведет к переживанию негативного творческого опыта и нежеланию работать в этой конкретной теме. Но поскольку почти все успешно справились и во второй части опроса дали позитивный отклик, этот момент сгладился. На вопрос «Что на ваш взгляд является важным в национальном искусстве?» были даны следующие ответы: традиции и обычаи других народов; другой, интересный, порой необычный взгляд на мир; семантика и символика

национальных мотивов; индивидуальность орнаментов различных этносов; самобытность народного искусства; связь с прошлым и истоками культуры. В целом все ответы были примерно схожи, это говорит об общем понимании важности изучаемой темы.

На четвертый вопрос: «Интересует ли вас сакральная составляющая орнаментальных мотивов или достаточно изучать только художественную сторону традиционного искусства?» все студенты младших курсов дали однозначный ответ, что недостаточно изучать только композиции и мотивы, им интересен также процесс зарождения и развития орнаментального искусства, влияние мировоззрения людей на искусство в целом. Некоторые студенты старших курсов отметили, что их интересует национальное искусство в контексте мировой культуры, так им легче анализировать и понимать те мотивы, с которыми они работают; что после изучения общемировых тенденций в декоративно-прикладном искусстве, орнаментальное искусство народов Приамурья вызывает больший интерес, чем на первом курсе.

В ответе на пятый вопрос мнения студентов разделились, часть из них отметили, что им хватило тех знаний, которые они получили при проведении предпроектного исследования, но треть студентов младших курсов написали, что им не хватило времени и нужно было глубже исследовать тему. Ответы на шестой вопрос: «Обращали ли вы внимание при исследовании национального искусства на ритуально-магические установки различных типов узоров и влияло ли это на ваш выбор мотивов?» показали, что для некоторых студентов этот аспект был ключевым, но большинство не придавало особого значения этому моменту, их больше интересовала эстетическая составляющая выбранных для работы этномотивов.

В ответе на седьмой вопрос большинство студентов написали, что будут применять полученные знания в своей будущей творческой деятельности. Несколько человек как со старшего, так и с младших курсов отметили, что уже применяют этномотивы в других своих работах. В ответе на восьмой вопрос студенты дали следующие рекомендации по формированию заданий: добавить время на выполнение проекта, чтобы можно было глубже провести предпроектное исследование и качественнее выполнить графическую часть работы; сократить количество заданий в семестре, сделать упор на тщательную проработку каждого этапа проекта; больше использовать современные графические редакторы, поскольку при копировании большого количества орнаментов вручную появляется ощущение монотонности; при объяснении темы показывать и анализировать больше примеров современного прочтения национальных мотивов.

На девятый вопрос: «Какого плана творческие задания по народным мотивам могут быть интересны современной молодежи? Какие проекты более актуальны на ваш взгляд?» почти все студенты младших курсов затруднились ответить, несколько человек написали, что в современном текстильном дизайне уделяется недостаточно внимания национальной тематике, также не хватает проектов на этническую тему в арт-дизайне. Студенты старших курсов выразили мнение, что раньше орнамент (декор) был важнее функциональности, сейчас более актуально создавать гармоничное сочетание красоты и практичности, что нужно делать акцент на красоту материала, как это было в традиции древних культур.

Завершающим вопросом был: какие меры по популяризации искусства народов Приамурья вы можете предложить? Были получены следующие ответы: мультимедийные презентации и образцы национального искусства, которые создают эмоциональный настрой, способствуют формированию образа и дают возможность всем студентам внимательно ознакомиться с деталями изображения, посещение выставок, конкурсов. Также положительный эффект имеет просмотр документальных фильмов. Благодаря этому обучающиеся могут увидеть и иметь общее представление об национальных обычаях, играх, праздниках, быте, творчестве мастеров.

По результатам анкетирования можно резюмировать, что студенты, обучающиеся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» охотно изучают этнические мотивы, так как это одной из составляющих их профессионального становления как художника. Никакого психологического дискомфорта при работе над этой темой не возникло. Были проблемы с нехваткой времени, но сейчас многие работы стараются сделать в сжатые сроки и компактно, это связано с особенностями обучения на прикладном бакалавриате и с ускорением ритма обучения и жизни в целом. Также можно отметить специфику современного поколения – им хочется сделать все быстро, получить мгновенный позитивный результат. Мотивация – сложная, динамическая, самоподкрепляющаяся система, складывается из суммы факторов. Иногда то, что кажется проблемой в обучении ведет к новым качественным изменениям личности художника.

Выводы. Подводя итоги можно сделать вывод, что на младших курсах далеко не все студенты готовы изучать национальное искусство, можно встретить мнение, что, возможно, им еще рано давать такие темы. Случается, что такие задания даются в принудительном порядке, что тоже ведет к переживанию негативного опыта. Некоторые студенты работают через силу, получают некачественный результат, остаются недовольны собой и заданием и, как следствие, больше не хотят развиваться в этом направлении. В то же время старшие курсы, у которых уже сформировался сравнительно-аналитический метод исследования, показывают лучшие результаты. Они уже имеют предшествующий опыт, усидчивость, им интереснее решать более сложные задачи, они начинают видеть красоту в народном искусстве, чувствовать его закономерность. Но давать такие задания на младших курсах все же полезно. Возможно, изучение национального искусства не всегда напрямую и очевидно влияет на творческий путь будущего художника, но точно повлияет на восприятие декоративной композиции в целом, колористическое видение и эстетические предпочтения.

Литература:

1. Гаер, Е.А. Древние бытовые обряды нанайцев / Е.А. Гаер. – Хабаровск: Кн. изд-во, 1991. – 142 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Букатый Максим Станиславович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара);
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
городского округа Самара «Детская музыкальная школа № 7» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ГИТАРЫ ДМШ

Аннотация. В работе рассматривается проблема музыкально-логического восприятия на этапе разбора нотного материала в образовательном процессе по классу гитары. Выявляется специфика и закономерности познавательных процессов при занятиях музыкальной деятельностью. С целью оптимизации работы с теоретической и нотной литературой произведен поиск подходов к использованию музыкально-логического восприятия, показана необходимость развития навыка музыкально-логического восприятия у обучающихся в ходе образовательного процесса, как профессионального умения дифференцировать материал и распознавать структуру музыкального произведения. На основе проведенных ранее

исследований разработан метод работы с музыкально-логическим восприятием музыканта. Апробация метода проведена на базе ЦМШ и ДМШ №7 г. Самара. Полученные результаты выражены в повышении качества музыкального образования без увеличения длительности урока, а так же стабильности памяти пройденного материала на протяжении учебного года. Апробация метода проведена при работе с учащимися первого класса ЦМШ и ДМШ №7. Результативность метода свидетельствует о целесообразности включения образно-логического восприятия в образовательный процесс.

Ключевые слова: музыкально-логическое восприятие, разбор нотного материала, восприятие, развитие профессиональных навыков, познавательные процессы в музыкальной деятельности, обучение по классу гитары.

Annotation. The problem of musical and logical perception at the stage of analysis of musical material in the educational process by guitar class is investigated in this paper. The specificity and regularities of cognitive processes during musical activities are revealed. In order to optimize the work with theoretical and musical literature, the search for approaches to the use of musical-logical perception is made. The necessity of the development of the musical-logical perception for students during the educational process is shown as a professional ability to differentiate the material and recognize the structure of a musical composition. Based on previous research, the method of working with the musical and logical perception of a musician has been developed. The approbation of the method was carried out on the basis of CMS and CMS No. 7 in Samara. The results obtained are expressed in improving the quality of music education without increasing the duration of the lesson, as well as the stability of the memory of the material studied throughout the school year. The approbation of the method was carried out with pupil of the first grade of secondary school and secondary school No. 7. The effectiveness of the method indicates the expediency of including figurative and logical perception in the educational process.

Key words: musical-logical perception, analysis of musical material, perception, development of professional skills, cognitive processes in musical activity, guitar class training.

Введение. В настоящее время класс гитары имеет большую популярность, однако методики и их развитие, применяемые в обучении, очень сильно уступают классу фортепиано отсутствием наглядности нот и доступностью техники их извлечения на инструменте «гитара». В связи с этим снижается производительность образовательного процесса, в ходе которого все чаще встречаются ошибки в понимании текста учеником и ошибки в технике исполнения. Результаты работ, полученные в данном исследовании, позволяют учащимся в начале обучения приобрести навыки, позволяющие системно изучать сложный материал на последующих этапах обучения. Поэтому исследование проблемы восприятия является актуальным и направлено на развитие исполнительских и логических способностей ученика-музыканта.

Изложение основного материала статьи. Залогом успеха музыканта-исполнителя является свобода игрового аппарата. Развитие этого навыка необходимо с начальных этапов обучения. Инструмент фортепиано является основным для музыканта, поскольку сочетает в себе наглядность, содержательность и доступность нот при изучении. Устройство фортепиано в сфере расположения нот может быть вспомогательным при изучении нотного материала на других инструментах. Принцип извлечения нот на фортепиано предполагает нажатие клавиши, при этом, сам звук появляется в готовом виде. При извлечении нот на гитаре необходимы два блока теории – техника зажатия струны в рамках лада на грифе гитары и техника звукоизвлечения в рамках зоны извлечения струны. Основной причиной нарушения организации функционирования игрового аппарата юных музыкантов является недостаточная подготовка в области теории и практики. Наглядность фортепиано выражается в образном делении клавиатуры на тона с помощью зрения, что делает инструмент доступным даже для учеников первого класса на первых уроках обучения. Белые клавиши – тона, черные клавиши – полутона. Возможность зрительного восприятия этой системы значительно облегчает задачу игры на инструменте, при этом игровой аппарат учащегося получает более точные данные. Аналогичный подход стоит применить и к теории восприятия грифа гитары. Не существует единой методики изучения структуры грифа, в результате чего отсутствуют единые теоретические основы обучения технике игры на инструменте, а учебные пособия ограничиваются примерами посадки музыканта, схемами постановки рук, транскрипцией основных приемов извлечения: *arouando*, *tirando*. Гитара достаточно поздно получила статус специальной дисциплины, в силу чего популярной практикой гитаристов стало обращение к трудам скрипачей и пианистов. В работе [1] исследована биомеханика длины и ширины кисти пианиста, длины пальцев, размаха кисти, веса кисти, предплечья и локтевого отклонения на запястье, устанавливается взаимосвязь этих параметров с темпом, артикуляцией и динамическим озвучиванием (баланс тона между двумя нотами). Качественное поперечное наблюдение за индивидуальными профилями показало, что опытные пианисты выступают с более высокой степенью синхронности при спуске двух нот, в то время как пианисты с опытом работы с органом играют с меньшей степенью синхронности. В педагогической практике одной из наиболее часто встречающихся проблем является обучение приему *barré*, при этом ученики нарушают стандартные правила постановки рук и звукоизвлечения. Нотный материал, предназначенный для становления навыков игры, нацелен на механический поиск и извлечение нот. Этот подход не имеет системы, а главная задача, заключающаяся в обучении определения нот в тексте, поиске нот на инструменте, и их грамотное извлечение – лишена смысла. Учащиеся решают задачи поочередно, не вникая в заложенный смысл упражнений. В корне указанных проблем лежит отсутствие единых правил работы с нотным материалом, музыкальным инструментом, исполнительским аппаратом. Как следствие, восприятие, являясь основной познавательной функцией в указанных видах деятельности учащихся, используется на бытовом уровне. Поэтому разработка единых правил и методик является актуальным вопросом педагогики и психологии.

Одной из задач процесса обучения исполнителя является развитие индивидуальных способностей воспринимать материал. Как правило, восприятие музыкального материала осуществляется посредством формирования музыкальных образов, которые помогают не только выучить значительный объем материала, но и исполнять этот материал на соответствующем уровне. Вследствие этого, изучение инструмента на начальных этапах образовательного процесса может в одном случае быть механическим трудом, а в другом случае являться творческой работой учащегося-гитариста. Поэтому формирование музыкальных образов для учащихся начальных классов становится приоритетной задачей.

По традиционной методике начальный этап образования не предполагает изучения логики и образных структур звукового строения инструмента. Сама структура логического звукорасположения не берется во внимание, а запоминание положения и названия нот проходит на уровне обычного запоминания посредством изучения простых детских попевок и упражнений, например [3, С. 9] построенных на 3-х тонах нисходящих и восходящих.

Работа с учащимися первых классов музыкальной школы позволила выявить следующую закономерность: примерно две трети учащихся, при изучении нот, для более легкого восприятия инструмента вынуждены создавать свои собственные образы, а одна треть учащихся заучивают ноты наизусть. Оба подхода являются бессистемными, трудоемкими, а внимание учащегося концентрируется не на построении в сознании отлаженной системы, а на решении частной проблемы запоминания нот применительно к изучаемому в данный момент упражнению. В этом процессе игровой аппарат исполнителя функционирует на бессознательном уровне, при этом упражнение может быть направлено на технику извлечения нот или ритмику. Таким образом, процесс образования не достигает поставленной цели.

Разработанный подход нацелен на формирование системного восприятия материала. Первоначальной целью процесса обучения поставлено формирование техники понимания материала совместно с техникой исполнения. Это наиболее важно на первых занятиях, когда внимание наиболее активно, а ученик не успел сформировать свои собственные бессистемные образы для запоминания конкретно взятых упражнений.

Одним из базовых упражнений при изучении инструмента является игра гамм. Программа первоклассников предполагает изучение гаммы в одну октаву [4, С. 19]. Это упражнение не имеет системы и не отражает структуры тонового строения инструмента. В данном случае процесс обучения заключается в запоминании нот. Таким образом, когда обучающийся приступает к изучению гаммы в две октавы, процесс изучения становится в два раза более трудоемким и начинается заново. Это говорит о том, что форма изложения материала не обладает культивирующей способностью к знанию, а в сознании ученика гамма представляет собой одно из упражнений, которые нужно запомнить и выучить, при этом логика тонового строения инструмента остается не изучена. При этом сама гамма – это метод освоения музыкального материала (техника игры рук, техника понимания, музыкальная грамота, ритмика, сольфеджио). Чтобы избежать указанных проблем необходимо системное развитие образного восприятия с первых занятий. Образы должны формироваться в единой упорядоченной системе, в ином случае, деятельность обучающегося по изучению вышеприведенных направлений продолжит формироваться на машинальном уровне с пассивной успеваемостью, в силу индивидуальных способностей и «одаренности».

Все классические учебные пособия содержат основные правила постановки игрового аппарата гитариста, но не имеют рекомендаций о способе изложения нотного материала, нет методических и учебных рекомендаций к работе с текстом на первом этапе. При разработке системы образного восприятия использовано понятие «игровой аппарат». Это понятие зачастую рассматривается как единая кинематическая цепь и часть опорно-двигательной системы человека. На основе трудов [5] мы знаем, что двигательная система управляется, регулируется и координируется нервной системой и находится в тесном взаимодействии с другими системами организма: кровообращением, дыханием, обменом веществ и прочими. В основу разрабатываемой системы восприятия нотного материала положены образы, как основной вид познавательной деятельности человека. Литературный текст, картины, стихи, музыка, история – все они доступны к чтению и изложению посредством образов. Чтение нотного текста не исключение. Именно на этом этапе восприятие обучающегося создает индивидуальные указания к работе исполнительского аппарата. В учебных пособиях игровой аппарат получает стандартные установки: привязка к аппликатуе левой и правой руки и обозначение приема игры (апояндо, тирандо), дается таблица расположения нот на грифе гитары, указывается название струн, создается логика расположения нот, повторения тонов без изменения звуковысотности на разных струнах. Это расширяет восприятие строения инструмента.

Работа по изучению образов формирующихся учащимися начальных классов показала: ученикам целесообразно описывать гитару, как инструмент с шестью разными клавиатурами фортепиано, что помогает им в освоении инструмента. Именно на знании звукового строения инструмента формируется способность игры на гитаре. Гамма «До-мажор» является наиболее характерным примером, представляющим логику расположения нот. Клавиатура фортепиано способна подкрепить зрительно-логическими образами гитарную аппликатуру, которая в силу множества подобных струн и ладов не имеет зрительно-музыкальных ассоциаций. Вниманию ученика представляется клавиатура фортепиано, содержащая 7 октав – в целом это 85 клавиш. Стоит заметить, что множество звуков делятся зрительными группами, ориентируясь по черным клавишам, тем самым определяя положение полутонов между тонами, где белые клавиши обозначают тон, а черные полутоном. Так, клавиатура делится на 7 октав, и определить ноту «До» становится возможным, как начальную ноту гаммы «До-мажор». Та же ситуация обстоит с грифом гитары. На грифе располагаются 120 нот. Повторяющиеся ноты можно сыграть в трех разных позициях. Это усложняет структуру восприятия, в отличие от зрительно-последовательного строения звукоряда фортепиано, но не исключает наличие логики в строении октав, в основу которой положены правила игры в позиции. Таким образом, звуковой диапазон гитары состоит из 4 октав и имеет множество позиций извлечения нот. Кроме того, каждая струна представляет собой отдельный хроматический звукоряд от тона струны, в итоге собирая на грифе гитары шесть разных звукорядов с одинаковым принципом повышения тона.

Стоит рассмотреть данный вопрос детально. Изучение расположения нот на инструменте является основным этапом и оставляет массу вопросов у обучающихся разных возрастов. Зачастую, на протяжении всего периода обучения в музыкальной школе, и даже для выпускников – единственный путь к изучению материала – таблица и «заучивание» расположения руки на грифе, что относится к мышечной, тактильной и звуковой (слуховой) памяти.

В классических музыкальных учреждениях принято использовать наиболее популярные учебные материалы. В них входят классические школы игры на шестиструнной гитаре: Матео Каркасси, Андрес Сеговия, А. Иванов-Крамской, В. Калинин, П. Агафшин, Э. Пухоль, и другие. Все школы игры подчиняются единым правилам музыкальной грамоты и записи нот, а именно, нотный стан и правила его оформления (наличие ключа, тональности, размера, темпа, горизонтальное расположение нотного стана и стандартное письмо слева направо по горизонтали). Однако, изучая классические школы игры, стоит отметить, что нет единых правил расположения грифа гитары. В некоторых пособиях [2, С. 8] даже клавиатура фортепиано располагается вертикально, не редко развернута на 180 градусов. Таким образом, расположение нот на нотном стане не имеет готовой стандартной зрительно-логической связи с нотами на грифе.

Различия учебных пособий, выраженные в рисунках, схемах, расположением и ориентировкой грифа гитары не нарушают правила музыкальной грамоты, но создают существенные различия в восприятии материала. Это создаёт дополнительные сложности для учащегося музыканта – концертного исполнителя, который фиксирует в памяти минимум 7 потоков информации, основными из которых являются: зрительная, слуховая, мышечная память и пространственное мышление.

Рассматривая данные процессы с точки зрения преподавания, в школе игры на фортепиано отображение нот и клавиш выглядит стандартно и доступно. Клавиатура – прямая параллель нотного стана. Ноты идут слева направо, снизу вверх. Клавиатура равна по правилам нотному стану. Модель наглядна – клавиатура в каждой из октав передает 8 тонов без изменения зрительного отображения структуры клавиш от октавы к октаве, и даже игра в тональности зрительно доступна.

В случае обучения игре на гитаре соответствие нотного стана и фактического расположения нот на грифе гитары воспринимается значительно сложнее, чем при изучении фортепиано, поскольку в сознании нет системы тонового строения инструмента, тона и полутона выглядят одинаково, в результате чего данная система может быть по-разному ориентирована в сознании обучающегося, преподавателя и в различных учебных пособиях.

Для снижения трудоёмкости изучения материала эту проблему принято решать табулатурами, схемами струн, рисунками. Таким образом, даже гитаристы-классики в ряде случаев обращаются к эстрадной школе игры. Но если рассмотреть неклассические школы: В. Манилов, В.А. Молотков, Б.М. Павленко, П.В. Петров, Э. Флауэр и другие, мы возвращаемся к той же проблеме – система отображения нот на грифе гитары в данных источниках различна. Горизонтальное расположение нот и грифа так же популярно, как и вертикальное. Различие представлений – говорит о разном типе мышления и различной системе ассоциаций в мышлении музыкантов.

Для исследования данной проблемы был подготовлен тест, который прошли 30 учащихся из 2 музыкальных школ г. Самара (ДМШ №7, ЦМШ). Эксперимент включал в себя концертные выступления, экзамены, консультации, работы над ошибками. Ошибки были следующие: 1) непопадание в ноты на грифе гитары; 2) частично забытый материал; 3) игра материала, выученного с ошибками. По результатам теста был проведен поиск индивидуальной структуры, системы по которой ученик формирует в памяти ноты, изложенные на бумаге. Полученные данные были обобщены в схемы в работах представленных нами ранее.

Следующим этапом была корректировка схем и обозначений, образующих результирующую систему восприятия нот на грифе. Отдельное место занимает ранее обозначенная общая проблема, когда от учащегося требуется сыграть ноту «выше», а ученик не понимает что нота «выше» означает пол тона выше («правее» по нотному стану), и на просьбу преподавателя извлекает струну, которая находится на соседней струне этого-же лада, что является уже совсем другой нотой, стоящей через множество тонов. Поочередно фиксируя индивидуальные схемы, были сформированы различные зрительные образы восприятия музыкального материала. Построенные схемы представляют собой сетку расположения нот на грифе с опорными элементами, формирующими систему обозначений. На рабочих схемах изображен гриф гитары, при этом расположение выбрано горизонтально, как наиболее часто используемый вариант отображения. Ноты аккорда Домажор – представляют собой заштрихованные области грифа, что наиболее удобно для зрительного, а в последствии, и образного восприятия грифа учениками. Обозначены четкие границы расположения каждой ноты, каждая струна имеет зону зажатия и зону извлечения.

Таким образом, разработанная система заключается в создании базы данных позволяющей оперативно обрабатывать нотный материал. Наглядность и доступность процесса обучения нотам обеспечивается детальной работой с изображением нот и соответствующим положением грифа. Предложена единая система изучения нот на грифе, разработанная на основе работы с учащимися с различным уровнем подготовки. Разработанная база данных позволяет разбирать нотный материал без применения традиционно используемых схем, табулатур и прочих вспомогательных материалов.

Однако существуют другие формы записи, применение которых не однозначно и приводит к ошибкам. Графически, все ученики в силу развития индивидуальных качеств, располагают гриф вертикально-ориентированным, при этом сам корпус гитары может находиться сверху или снизу. Аналогично, располагают гриф горизонтально-ориентированным, где корпус гитары может быть слева и справа. Зажимаемые ноты изображаются учениками похожими на ноты точками, не имеющими четкого положения на струне, а так же не имеющие четкой границы зажатия и извлечения. Это может быть одной из причин постоянной потери ориентации на грифе при работе с нотным материалом. Так же в этом способе отображения можно видеть обилие горизонтальных линий (8 шт.), отображающих всего 6 струн. Это уже создает почву для неверных вариантов зажатия и выбора позиции ноты. В процессе проведения эксперимента были выявлены прочие варианты восприятия нот, существенно затрудняющие работу с нотным материалом, ученики запоминают геометрические расположения пальцев на грифе, рисуя свои собственные рисунки. Используя этот вариант ученики испытывают значительные трудности при занятиях. Необходимо отметить, что двое учеников ранее закончили класс фортепиано, однако вертикальное расположение грифа в их восприятии затрудняло процесс обучения. Представленные варианты изображения грифа гитары аналогичны ранее представленным схемам, но расположены вертикально, при этом ноты располагаются по возрастанию тона сверху-вниз.

Наибольших успехов по результатам экзаменационной сессии и конкурсов добились ученики, работающие по горизонтально-ориентированной схеме. Так же, у одного из хорошо успевающих учеников была обнаружена целая система языковых и схематичных образов, имеющих названия в силу своего визуального расположения, такие как: лесенка, горка, треугольник, щит, домик, паук и др. В результате дополнительного опроса 40% учеников подтвердили наличие аналогичных ассоциаций с данными нотными группами и аккордами.

Наилучшие результаты показали учащиеся, обучаемые по разработанной системе образного восприятия. Применение базы данных позволило осуществлять разбор нотного материала без применения традиционно используемых схем, табулатур и прочих вспомогательных материалов. Так же повысилась производительность образовательного процесса и интерес учащегося, мотивация, поскольку разбор произведений стал проще, быстрее и доступнее.

Эксперимент показал, что учащиеся испытывают одни и те-же трудности в процессе освоения нотного материала, и каждый разрабатывает собственные способы и ассоциации, помогающие решать эту проблему. Таким образом, создаются индивидуальные системы восприятия и дальнейшего мышления, формируются индивидуальные способы запоминания материала, при этом отсутствует единая для всех отлаженная система, а индивидуальные системы являются сложными и несовершенными вследствие разработки этих систем «на лету» или «по ситуации». В результате часть учеников утверждает, что материал невозможно выучить, поскольку после экзамена он «исчезает» из памяти, и его невозможно вспомнить без помощи педагога. А вопрос работы с игровым аппаратом вовсе остается на периферии сознания учащегося. Работа с техникой происходит на машинном уровне, а аппликатура в руках может нести импровизационный характер, даже на концертном выступлении ученик может выбрать ту или иную аппликатуру в зависимости от своих произвольных предпочтений, что указывает на отсутствие системы в работе с игровым аппаратом.

Выводы. Все перечисленные факты указывают на непроработанность системы записи нот применительно к гитаре, занятия держатся на личных талантах обучающихся, а менее способные ученики отстают в учебном процессе на начальной стадии обучения. Последний пример системы восприятия, с ассоциативными названиями демонстрирует неординарную находчивость, однако у нее есть существенный недостаток – полное отсутствие зон взятия нот. Ученик добивается отличной отметки постоянными пробами и ошибками, играя до тех пор, пока ошибки не исчезнут.

Необходимо разрабатывать методики формирования зрительно-логических образов восприятия и правил использования этих образов уже на этапе первых занятий, когда в сознании ученика закладывается сама структура и устройство инструмента. Недостаточное развитие области образного восприятия музыканта может сохраняться на протяжении всей карьеры.

В результате, процесс обучения представляет собой работу со зрительно-логическими образами человека, которые формируются в памяти, и используются в дальнейшей работе с музыкальным материалом как базовая система. Разработанный в рамках данной работы подход к восприятию нот на грифе гитары может являться основой формирования этой системы.

Разработанная система образов восприятия показала хорошие результаты при работе с учащимися ЦМШ и ДМШ №7. Учащиеся, изучающие материал с использованием разработанной системы образов получили наиболее стабильные результаты, как при запоминании старого материала, так и при изучении новых, более сложных произведений.

Литература:

1. Зверева, Л.И. Развитие первоначальных технических навыков на материале упражнений и гамм / Л.И. Зверева // Теория и методика обучения и воспитания. – 2014. – С. 30-35
2. Иванов-Крамской, А.И. Школа игры на шестиструнной гитаре / А.И. Иванов-Крамской. – 1979. – 154 с.

3. Калинин, В.П. Юный гитарист / В.П. Калинин. – 2015. – 128 с.
4. Ларичев, Е.Д. Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / Е.Д. Ларичев. – 1975. – 90 с.
5. Осуховская, Н.В. Важные детали технического развития первоклассников в классе домры / Н.В. Осуховская. – Мирный. – Методическая работа. – 10 с.
6. Самохина, М.А., Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары, автореф... дис. кан. наук. – ВАК РФ 13.00.02, 2005. – 165 с.
7. Трунов, И.В. Инструктивный материал для вокалистов как актуальный компонент в образовательном процессе / И.В. Трунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – С. 120-122

Педагогика

УДК 378

преподаватель Букатый Максим Станиславович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара);
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования городского округа Самара «Детская музыкальная школа № 7» (г. Самара)

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ВОСПРИЯТИЯ У КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

Аннотация. В работе рассматривается проблема музыкально-логического восприятия нотного материала концертным исполнителем. Показано, что имеющиеся в образовательной практике подходы несовершенны, трудозатратны и требуют проведения дополнительных исследований. В работе исследованы процессы в области музыкальной деятельности, разработан подход, основанный на музыкально-логическом восприятии, позволяющий оптимизировать работу с нотным и теоретическим материалом концертного исполнителя. Результаты исследований показали целесообразность применения разработанного подхода, также проведена апробация подхода в процессе работы с концертными исполнителями. Результаты работы показали снижение временных затрат по изучению нотного материала, а так же повышение качества восприятия и исполнения произведений в процессе концертного исполнения и импровизации.

Ключевые слова: музыкально-логическое восприятие, разбор нотного материала, восприятие, импровизация, концертный исполнитель, познавательные процессы в музыкальной деятельности.

Annotation. The problem of musical and logical perception of musical material by a concert performer is considered in this paper. It is shown that the approaches available in educational practice are imperfect, labor-intensive and require additional research. The paper examines the processes in the field of musical activity, develops an approach based on musical and logical perception, which allows optimizing work with musical and theoretical material of a concert performer. The expediency of using the developed approach is shown as a results of this research. The approach has also been tested in the process of working with concert performers. The reduction in time spent on studying musical material, as well as an increase in the quality of perception and performance of works in the process of concert performance and improvisation is shown as a result of this research.

Key words: musical-logical perception, analysis of a musical material, perception, improvisation, concert performer, cognitive processes in musical activity.

Введение. Профессионализм музыканта-концертного исполнителя предполагает работу с навыком исполнительского чтения полифонических и эстрадных произведений, а так же владение методиками работы с музыкальным материалом. Отечественная и зарубежная литература предлагает различные методические пособия, посвященные интерпретациям классических, полифонических произведений, в их числе работы З.А. Ринквичуса, Э. Бодки. Рассматривая главный этап работы с произведением, концертный исполнитель обращает внимание к нотному тексту и музыкальному восприятию. В первом случае, во внимание берется вопрос музыкальной формы, синтаксис произведения, фразировка, во втором - музыкальная, чувственная, эстетическая составляющая. Четкие границы работы с произведением дают поле деятельности для творчества, что играет двоякую роль. Педагогическая работа с учениками пятых классов и студентами показала, что проблемные вопросы на этапе восприятия, решаемые творческим путем, нуждаются в готовой структуре, базе данных, схеме работы с творческим материалом. Образовательный процесс должен предполагать творческую составляющую, но даже музыкальная импровизация трактуется как использование уже сочиненных, ранее подготовленных музыкальных предложений. В трудах Е.Б. Новиковой [3], импровизация трактуется как преобразование уже имеющегося стандарта, новая огранка эталона. На практике, в ходе образовательного процесса, а так же на этапе восприятия, учащиеся решают все возникающие проблемы творческим путем. Так, неверное слуховое восприятие может скрыть проблему ритмического восприятия, причиной которого может являться, как неверное понимание нотного текста, так и индивидуальные ритмические данные концертного исполнителя. В данном примере слуховое восприятие является многоканальным сенсором работы с информацией и будет включать в себя драматургическую, чувственную, ритмическую, нотную, логическую составляющую. При этом, поток информации будет носить двусторонний характер. В первом случае «я слышу то, что делаю», во втором «я хочу услышать то, что нужно сделать». Образовательный процесс затрагивает всю глубину восприятия учебного материала, а именно область работы с информацией. Проблема творчества имеет массовый характер, поскольку музыкальная деятельность работает с помощью ассоциаций. Учитель сольфеджио, вокала формирует у учащихся восприятие фразы, как простейшего элемента музыкальной формы, через ее передачу в движении, пении, интонировании, имитации, подражании звуков, как основу для восприятия и осознания музыкальной формы. Так, творчески сближаясь с музыкальной деятельностью, ученики стабильно решают множество возникающих вопросов доступным мышлению путем. Обнаружение конкретных технических, ритмических, слуховых проблем, проблем личного стереотипа затрудняют работу с учебным материалом. В системе музыкального образования структура восприятия основных музыкальных образов учащихся, полученная опытным путем, наиболее необходима, как преподавателю, так и учащемуся. Необходимо захватывать наиболее важные аспекты для поиска метода работы с конкретной проблемной областью при освоении сложных концертных произведений.

Изложение основного материала статьи. Стандартный процесс обучения охватывает лишь тактильные и слуховые навыки работы с образами, воспринимаемыми человеком. Вследствие этого, обучающийся вынужден строить свои зрительные ориентиры, образы и различные ладовые привязки с целью развития навыков работы с нотным материалом. Но этот вариант лишён системности, а запоминаемая информация занимает больше памяти, не оставляя сил и внимания обучающегося на работу с музыкальным и драматургическим содержанием произведения. Форма тактильных и мышечных

образов, используемых памятью, идут вразрез с семиотически-логической памятью музыканта [1]. Это указывает на необходимость разработки методик формирования зрительно-логических образов восприятия и правил использования этих образов, когда в сознании закладывается сама структура и устройство инструмента. Недостаточное развитие области образного восприятия музыканта может сохраняться на протяжении всей карьеры. Эта область так же нуждается в постоянном реформировании и у специалистов [3], поскольку фактура произведений предполагает богатство выбора аппликатуры и позиций согласно правилам исполнения полифонической и эстрадной музыки, опираясь на глубину обертонов при выборе звуков и аккордов. Так, проработка полифонического произведения не ограничивается одной или двумя позициями. Один и тот-же нотный материал может быть изложен тремя разными аппликатурами в трёх позициях, будь это пассаж или аккордовое, мелодическое движение.

Процесс обучения представляет собой работу со зрительно-логическими образами человека, которые формируются в памяти, и используются в дальнейшей работе с музыкальным материалом как базовая система. Приводимый в работах ранее подход к восприятию нот на грифе гитары на примере гаммы может являться основой формирования этой системы.

В результате проведённых экспериментов и практических занятий, был разработан комплекс авторских методов обучения игре на шестиструнной гитаре для формирования наиболее полного восприятия музыкальных образов нотного материала, представляющий собой замкнутый цикл этапов работы с материалом, основанных на восприятии:

1. Раскрытие семиотического содержания нотного материала.
2. Создание тактильной характеристики аппликатуры для воспроизведения нот.
3. Создание универсальной идеальной идеи восприятия нот.
4. Создание образно-логических структур звукового строения инструмента.
5. Работа с музыкальным процессом на основе активного творческого восприятия музыкальных образов.
6. Активизация системы образных структур в процессе исполнения музыкального произведения/отрывка как главная составляющая импровизации.

Первый этап работы с материалом «Раскрытие семиотического содержания нотного материала» предполагает конвертацию символов нот и музыкальных обозначений в доступные сознанию образы, например: название нот, их расположение на инструменте, аппликатура. Этот этап работы с учебным материалом является основным, как для запоминания, так и главной почвой всех будущих ошибок. Основная трудность работы с нотным материалом – выработка навыка чтения нот и поиска их на грифе, как единый навык конвертации текстовой составляющей в извлекаемый звуковой материал. Ранее нами для решения данной проблемы была предложена методика на основе базы данных, которая включает в себя локальный звукояд в диапазоне 2 октавы. С помощью готовой базы данных, музыкант способен самостоятельно, без помощи вспомогательных таблиц для поиска нот на инструменте, определять и извлекать ноты. В ходе педагогической практики 75% учащихся обходят образовательный процесс с помощью зрительной памяти. Увидеть ноты, играемые преподавателем и исполнить их несколько раз, для закрепления материала, проще чем освоить систему разбора нот. Однако, учебный материал предназначен для чтения нот учеником, с последующим усложнением базового уровня, но курс дополнительного образования, учебный материал 5 класса, возможно изложить табулатурой или игрой на грифе ученику. На данном этапе работы главной задачей преподавателя является скрупулёзная работа с учеником и символами. Средства обучения, техники, приемы, используемые на этапе «Раскрытие семиотического содержания нотного материала» будут следующие: создание системы восприятия семиотических, зрительных, зрительно-логических, тактильных, мышечных, звуковых, звуко-логических, художественных и эмоциональных музыкальных образов.

Второй этап работы с учебным материалом «Создание тактильной характеристики аппликатуры для воспроизведения нот» представляет собой открытую симуляцию преподавателем процесса восприятия ученика. Первый этап в этом случае дает богатую почву для работы с информацией, обращая внимание ученика не на ноты, а на органы чувств и пути восприятия нотного материала, указывая на многозначность поступаемых данных в сознание и подсознание. Например, звуки отражают не просто звучание нот, а ритм, громкость, настроение и верность зажатия ноты на грифе, качество ее извлечения, технику исполнения звуков. Второй этап обращается к потоковым данным, обозначенным на первом этапе работы с нотным материалом. Таким образом, формируется перечень воспринимаемых музыкальных образов с входящими в них средствами обучения, техниками и приемами:

Семиотические музыкальные образы предполагают схемы сравнения расположения нот на грифе гитары с клавиатурой фортепиано.

Зрительные образы – предполагают работу в режиме направленного внимания на нотный текст.

Зрительно-двигательные образы формируются в результате направленного внимания на расположение и извлечение нот на инструменте.

Зрительно-логические образы в своей основе содержат словесное описание восприятия зрительного образа и его привязку к инструменту.

Тактильные образы включают в себя технику мысленного проигрывания произведения по нотам, на инструменте, но без извлечения звуков.

Мышечные образы прорабатываются с помощью определения оптимального напряжения мышц при извлечении звуков. Так же, включается техника работы с биомеханическими характеристиками музыканта в плане пропорции игрового аппарата к инструменту, оптимальный угол взятия аккорда или приема, оптимальная сила зажатия нот конкретными пальцами, выбор удобной аппликатуры.

Звуковые образы формируются в ходе сопоставления тактильного восприятия музыкальных образов со звуковым материалом в процессе медленного воспроизведения нотного материала.

Звуко-логические образы представляют собой способность и готовность рук к воспроизведению нот из следующего такта музыкального произведения. Углубляясь в данное понятие, воспроизведение звуков может быть как на уровне мысли звуко-логическим, так и на уровне готовности механически исполнить звуковой эпизод произведения.

Третий этап работы с учебным материалом «Создание универсальной идеальной идеи восприятия нот» (база данных на основе ранее проводимых работ). На этом этапе необходимо обобщить материал, упростить его для уменьшения общего объема рабочей информации. В него включаются те же виды музыкальных образов, с сохранением техник и подходов работы с ними. Исключается зрительно-двигательный поток информации, добавляется эмоциональная составляющая восприятия музыкальных образов, ввиду того, что на данном этапе преимущественно производится интеллектуальная работа.

Четвертый этап работы с учебным материалом «Создание образно-логических структур звукового строения инструмента» так же сохраняет все виды восприятия музыкального материала и работы с ним. В данном разделе предполагается работа по объединению исключению и совмещению восприятия различных музыкальных образов в ходе музицирования.

Пятый этап «Работа с музыкальным процессом на основе активного творческого восприятия» так же сохраняет все виды восприятия музыкального материала и работы с ним. Данный этап выступает пусковым механизмом к воспроизведению готового, усвоенного и обработанного музыкального материала. Активизируется память на извлечение всей системы восприятия музыкальных образов в ходе проведенной работы с произведением.

Шестой этап «Активизация системы образных структур в процессе исполнения музыкального произведения/отрывка, как главная составляющая импровизации», так же сохраняет все виды восприятия музыкального материала и работы с ним. Процесс представляет собой воспроизведение музыкального материала на основе полученных знаний, и подобранных оптимальных инструкций. Являясь заключительным, этап воспроизведения предполагает заикленность работы всех перечисленных этапов, на каждом из которых, преподаватель симулирует работу ученика, тем самым показывая пример проведения дальнейших работ с учебным материалом.

Сам процесс воспроизведения музыкального произведения заключен в этот цикл. Буквально, музыкант обязан проводить такой труд над каждым тактом произведения, доводя навык работы до целостного и автоматически выполняемого анализа, конвертации языка в доступный для работы вид информации, с возможностью последующего его исполнения и корректировки. Стоит обратить внимание, что деятельность гения в работе [3] имеет определенные сходства по описанию. Как и явление импровизации. Импровизатор отчасти является конструктором, который прекрасно владеет системами кодов, позволяющих создавать новое из известных элементов, демонтируя уже имеющееся. Конструирование имеет место и в искусстве, философии, науке, лечебном деле, педагогике, психоанализе. Механизм импровизации универсален и действует во всех областях человеческой жизни [3]. Из этого можно сделать вывод, что способность к импровизации явление редкое, в силу своей специфики работы с материалом. Необходима четкая и структурированная база, техника, подход. В основе которых, будет работа с восприятием информации, качество которой безусловно отразится на широте дальнейшей работы и трансформации, конструировании этой информации. Кроме того, материал имеет свойство накапливаться, а потом неожиданно выплескиваться не только в музыке, «существует такое кажущееся вдохновение, например, в области любви, добродетели, порока» [4]. Это указывает на необходимость полного, постоянного и качественного осмысления учебного и прочего научного материала. Так же, коммуникация с публикой длится не только в течение выступления, но продолжается репрезентативно через аудио и видео материал, через воспоминание о выступлении, в последствие, оказывая влияние на внутренний мир реципиента. Посредством коммуникации происходит воздействие импровизатора на культуру и её преобразование. Соответственно, импровизация, как и гений, способна выходить за пределы своего времени, значит, она могла бы дополнить качества гения, обозначенные Г.В.Ф. Гегелем. Гений не мистическое существо, не сверхчеловек (как полагают некоторые философы-идеалисты), а человек, сумевший в силу своих выдающихся способностей и огромного труда выразить и удовлетворить важнейшие общественные потребности [5]. Работа преподавателя заключается в способности дать возможность ученикам повторить путь гениев, а именно изучить модель мышления метров прошлого и современности, углубить познание, а не обобщить ранее сформированным учебным материалом. Учащиеся испытывают одни и те же трудности в процессе освоения нотного материала, и каждый разрабатывает собственные способы и ассоциации, помогающие решать эту проблему. Таким образом, создаются индивидуальные системы восприятия и дальнейшего мышления, формируются индивидуальные способы запоминания материала, отсутствует единая для всех отлаженная система, а индивидуальные системы являются сложными и несовершенными вследствие разработки этих систем «на лету» или «по ситуации». В результате часть учеников утверждает, что материал невозможно выучить, поскольку после экзамена он «исчезает» из памяти, и его невозможно вспомнить без помощи педагога. А вопрос работы с игровым аппаратом вовсе остается на периферии сознания учащегося. Работа с техникой происходит на машинном уровне, а аппликатура в руках может нести импровизационный характер, даже на концертном выступлении ученик может выбрать ту или иную аппликатуру в зависимости от своих произвольных предпочтений, что указывает на отсутствии системы в работе с игровым аппаратом.

Выводы. Нотную литературу необходимо сопровождать рекомендациями, затрагивающими основные средства, техники и приемы обучения. Запись нот лишь передает основную задумку автора и несет рекомендательный характер. Без рекомендаций эффективность занятий зависит от индивидуальных способностей обучающихся, а проблемные моменты чаще решаются вопросом техники игры, а не подходом к изучаемому материалу. Современные методики преподавания в классических музыкальных учебных заведениях хоть и предполагают проведение занятий в индивидуальном формате, но построены на общих принципах, зависящих от способностей учащихся. Музыкант добивается результата постоянными пробами и ошибками, играя до тех пор, пока ошибки не исчезнут. Необходимо разрабатывать методики формирования зрительно-логических образов восприятия и правил использования этих образов с целью систематизации структуры и устройства инструмента. Недостаточное развитие области образного восприятия музыканта может сохраняться на протяжении всей карьеры, в результате чего процесс обучения представляет собой работу с индивидуальными зрительно-логическими образами, которые формируются в памяти, и используются в дальнейшей работе с музыкальным материалом как база. Зачастую эта база бессистемна. Формирование этой системы важно для разработки единого подхода к восприятию нот на грифе гитары.

Музыкальная деятельность, как и любая другая специальность, предрасположенная к творчеству, имеет в своей основе все более сложную структуру деятельности, бесконечно прогрессирующую и взаимодействующую с накопленным опытом и знаниями в затрагиваемых и конкретных областях. Это указывает на то, что гений, являясь немифическим существом - человек, обладающий неординарными данными, характеристики которого превышают описание стандартной целеустремленности человека. Так, при работе с музыкальным творческим материалом, серьезную нагрузку на обучающегося окажет статичность труда, которую необходимо заранее предупредить, дабы сознательно избежать феномена Додсона «Феномен Йеркса-Додсона»: «изо всех сил стремясь к цели, мы можем существенно повысить риск провала», что легко избежать постепенным разбором произведения, по тактам. Все перечисленные этапы работы с восприятием несут рекомендационный смысл, к поиску и определению проблемных моментов в образовательном процессе, применительно к музыкальной области. Вопреки сложности описанных структур, ранее приведенные нами схемы, придуманные и изображенные учениками в не менее сложном виде, говорят о том, что сложноорганизованная деятельность нуждается в упрощенных структурах, техниках, приемах и готовых базах данных, применительно к работе с учебным материалом. В основе любой деятельности производимой с информацией, лежит восприятие. Соответственно, подобные готовые схемы восприятия учебного музыкального материала, могут быть полезны и в других областях искусства. Доступность восприятия методов, техник и базы данных говорит о высоком потенциале разрабатываемого вопроса и необходимости включения образно-логического восприятия в образовательный и творческий процесс концертного исполнителя.

Литература:

1. Александрова, Н.Г. О ритмическом воспитании / Н.Г. Александрова. – М.: Муз. отдел НКП, 1920. – 7 с.
2. Александрова, Н.Г. Ритмическое воспитание / Н.Г. Александрова. – М., 1924. – 16 с.

3. Новикова, Е.Б. Гений и импровизация / Е.Б. Новикова. – Гуманитарные исследования. – № 2 (3). – 2014. – 24 с.
4. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения. – М.: ЭКСМО-пресс; Харьков: Фолио, 2002. – 848 с.
5. Философский словарь. 3-е изд. / под ред. М.М. Розенталя. М., Политиздат, 1972. – 496 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной безопасности Бырылова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Магомадова Раиса Сайпудиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

МЕТОД ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье исследуется степень изученности публичных выступлений как педагогического ресурса. Раскрывается сущность публичных выступлений и их преимуществ для образовательной системы. Объединяются педагогические подходы в отношении коммуникативной компетенции студентов и формировании в них логического мыслительного процесса. Рассматривается поэтапная процедура привлечения студентов к публичным выступлениям и ее взаимосвязь с позиционированием вуза среди других образовательных и научных организаций. Расширяется диапазон практической применимости публичных выступлений как для студентов, так и для педагога. В качестве примера приведены мероприятия трех российских вузов, в рамках которых обозначены не только особенности, но и различия в педагогических подходах к публичным выступлениям студентов.

Ключевые слова: публичные выступления, студент, коммуникативная компетенция, педагог, конференция, образовательное мероприятие, педагогический ресурс.

Annotation. The article examines the degree of knowledge of public speaking as a pedagogical resource. The essence of public speeches and their advantages for the educational system is revealed. Pedagogical approaches are combined in relation to the communicative competence of students and the formation of a logical thinking process in them. A step-by-step procedure for attracting students to public speaking and its relationship with the positioning of the university among other educational and scientific organizations is considered. The range of practical applicability of public speeches for both students and teachers is expanding. As an example, the events of three Russian universities are given, within the framework of which not only the features, but also the differences in pedagogical approaches to public performances of students are indicated.

Key words: public speaking, student, communicative competence, teacher, conference, educational event, pedagogical resource.

Введение. Степень готовности студентов вузов к публичным выступлениям указывает на неоднородное достижение коммуникативной компетенции. Данному обстоятельству способствует достаточно формальное отношение педагогов к публичным выступлениям как ресурсу, который на практике реализуется в виде кратковременных выступлений с докладом или стихийного участия студентов в конференциях. Данный аспект подтверждает отсутствие системности в применении обозначенного метода совершенствования коммуникативной компетенции и требует пересмотра педагогом потенциала публичных выступлений для профессионального развития студентов, как это предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего образования [8].

Обозначенная проблема определяет актуальность настоящей работы и предполагает фундаментальное изучение данной темы. Целью настоящей статьи является выявление преимуществ публичных выступлений в аспекте коммуникативной компетенции и возможности структурирования педагогического подхода к данному методу.

Под публичными выступлениями в образовательной системе понимается процесс публичного обнародования студентом результатов исследований, наблюдений или обобщения в отношении определенной темы в целях развития науки и повышения собственной компетентности в рамках отрасли.

Проблеме публичных выступлений ученые и педагоги посвятили исследования преимущественно прикладного характера. В частности, А. Коренева, отметила в качестве причины неоднородного освоения коммуникативной компетенции специфику направления обучения. По ее мнению, студенты не языковых факультетов количественно меньше обладают навыками публичных выступлений [3, С. 101]. Педагоги М.Е. Глухова, Д.А. Лукьянов и В.С. Еженцев считают, что коммуникативной компетенции предшествует предстартовое состояние студентов накануне публичного обнародования научных результатов [2, С. 91]. Ученые, педагоги О.В. Байгужина, Е.В. Перепелюкова и М.В. Шапошникова считают необходимым, чтобы педагог ориентировался на аспекты эмоционального интеллекта студентов, которым предстоит публичное выступление [1, С. 196].

Исходя из видения ученых и педагогов, необходимо обратить внимание на образовательные мероприятия, которые позволяют привить студентам коммуникативную компетенцию с учетом психоэмоционального состояния и степени их готовности к погружению в научный аспект дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Освоение знаний в рамках дисциплины предполагает комплекс действий, который студенты осуществляют для закрепления соответствующих компетенциям навыков. Данный педагогический процесс направлен на развитие комплексной личности, что является основой любого образовательного курса вуза. Обозначенный подход подразумевает использование педагогом ряда компонентов, которые сами выполняют вспомогательную функцию. Это значит, что каждый вид образовательного мероприятия в рамках дисциплины в совокупности приводит к закреплению широкого спектра компетенций путем разносторонней профессиональной подготовки студентов [7, С. 234].

Применение различных видов образовательных мероприятий в действительности повышают качество подготовки, при этом данное качество характеризуется, как готовность студента применять полученные знания путем реализации навыков и

использования элементов собственного критического мышления. Образовательные мероприятия в рамках дисциплины существенно расширяют общее представление студента о специфике будущей профессиональной деятельности. Однако все образовательные мероприятия, согласно ФГОС высшего образования, призваны помочь студентам достичь определенной компетенции или их комбинации. Несмотря на то, что компетенции взаимосвязаны между собой, для образовательного процесса приоритетными являются коммуникативная, информативная и рефлексивная компетенции.

Если рассматривать коммуникативную компетенцию, то педагогу следует предусмотреть такие мероприятия, которые способствуют межличностному общению, взаимодействию с аудиторией и умению дискутировать по какому-либо вопросу. Указанная компетенция присутствует в образовательных программах всех профилей подготовки, поэтому некоторые виды образовательных мероприятий могут быть адаптированы в рамках любой дисциплины вне зависимости от направления подготовки студентов вуза.

Одним из таких образовательных мероприятий является публичное выступление студента. Ценность упомянутого мероприятия состоит в том, что оно может выступать в качестве самостоятельного и автономного действия студента, а также в качестве интегрированного мероприятия в рамках другого мероприятия образовательного, научного и иного характера. Вне зависимости от темы публичного выступления подходы педагога в отношении коммуникативной компетенции студентов идентичны. В частности, подразумеваются правила и принципы результативного выступления, построения публичной речи, методов погружения студентом в озвучиваемую им тему и др. В задачу педагога входит закрепление навыков публичного выступления для того, чтобы в последствии студент вуза мог применить полученные навыки для публичных выступлений различных тематик и с учетом соответствующих условий для того рода выступлений.

В качестве педагогического ресурса служат методики привития навыков публичного выступления, которые позволяют разъяснять студентам: как работать с информацией для составления речи; как составлять речь; из каких компонентов должна состоять предполагаемая речь; какие элементы публичного выступления для выступающего являются обязательными; какие существуют различия между письменной, устной и публичной речью; какие психологические факторы могут препятствовать и помогать во время публичного выступления; как взаимодействовать с аудиторией; как отвечать на вопросы, а также как взаимодействовать с будущими единомышленниками и коллегами по вопросу темы выступления.

К педагогическим ресурсам также относятся инструменты, которые используются как для индивидуального обучения, так и для группового обучения. Такими инструментами могут быть: тематические разборы отдельных отраслевых проблем; публичные выступления на семинарских занятиях; дискуссии со студентами; участие студентов в различных образовательных, научных и общественных мероприятиях. В частности, приоритетным для педагога является подход, при котором возможность публичного выступления в обязательном порядке получают все студенты вуза. При этом навыки выступлений студенты получают поэтапно. К примеру, изначально каждый студент учится выступать перед своими однокурсниками, затем спустя определенный период времени данные студенты переходят к публичным выступлениям на уровне вуза, затем – на конференциях, форумах и других публичных мероприятиях более высоких уровней.

Данный подход позволит устранить психологический компонент, который присутствует среди студентов в процессе публичных выступлений и препятствуют эффективному взаимодействию с аудиторией. Кроме того, студент вуза закрепляет коммуникативные навыки посредством общения с людьми, которые ему знакомы в рамках образовательного процесса. Публичные выступления с учетом поэтапного развития навыков предоставляют студентам возможность своевременно корректировать содержательную часть выступления при поддержке педагога, что отражается на более качественном участии данных студентов на внешних мероприятиях более высокого уровня.

Таким образом, педагог не только существенно закрепляет за студентами коммуникативные компетенции, но также положительно влияет на репутацию вуза как научной организации в образовательной среде. Данный аспект представляет важность для вуза, так как результаты фундаментальных исследований с участием студентов не всегда означает их публичное обнародование при межвузовском и межотраслевом взаимодействии. Внедрение поэтапной практики публичных выступлений способствует установлению соответствующей образовательной традиции, что неизбежно влияет на качество обучения и степень погружения студентов в исследуемую тему. Объединение двух таких компонентов, как публичные выступления и погружения в тему в итоге приведет к концентрированному отношению обучающихся к образовательному процессу. Кроме того, данные компоненты зачастую являются источниками репутации вуза, когда потенциальными студентами осуществляется выбор вуза как интеллектуальной и образовательной основы.

Дополнительным преимуществом поэтапного привития навыка публичных выступлений является возможность представления вуза на международном уровне, где студенты демонстрируют собственную осведомленность в отношении темы выступления и практикуют критическое осмысление отдельных аспектов будущей специальности. Коммуникативная компетенция, таким образом, перестает носить избирательный характер, а является повсеместным образовательным ресурсом. При этом ограничения для реализации полученного навыка публичных выступлений отсутствуют.

Публичные выступления позволяют студентам вуза перейти к стадии самореализации и самоактуализации, выявить в себе дополнительные способности, которым он ранее мог не придавать значение. Кроме того, публичные выступления могут стать основным ресурсом для профессиональной самореализации определенной категории студентов, которые захотят развиваться в данном направлении не только в контексте выступлений на конференциях различных уровней, но также в контексте представления результатов результатов тематических исследований в период последующего обучения в аспирантуре конкретного вуза.

Помимо коммуникативных навыков, публичные выступления позволяют формировать логического мышления среди студентов, которые учатся: обобщать сведения; ограничивать смысловую нагрузку информации до приемлемого минимума; ориентироваться в понятийном аппарате; определять действительную проблему в конкретной ситуации и выявлять причины ее возникновения; делить проблему по критериям; осуществлять классификацию обсуждаемой темы; формировать логически выстроенные выводы, а также развивать полученные выводы для выявления решения определенной проблемы.

Для педагога применение публичных выступлений в качестве метода развития коммуникативных компетенций является способом звуковой интерпретации лекционного материала и побуждения студентов интересоваться предметом конкретной темы. Педагог получает возможность развить в себе организаторские качества, что соответствует управленческой педагогической компетенции и способствует формированию вокруг него научного сообщества и потенциальных последователей из числа студентов вуза. К примеру, студенты могут впоследствии стать ассистентами педагога, соавторами совместных исследовательских направлений, а также трансляторами идеи и выводов педагога как ученого.

Так, в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова») студенты реализуют коммуникативные навыки посредством таких мероприятий как: круглый стол, посвященный малому бизнесу; молодежный форум «Машук»; форум «Будущее высшей школы»; конкурс «Культуры

делового общения и этикет»; Хакатон «Uralsib Hack: генеративный интеллект в банках»; студенческая научно-практическая конференция «Методы повышения эффективности инновационных исследований в регионах СКФО» и др. [6]. Особенностью публичных выступлений студентов является то обстоятельство, что доклады для выступлений приводятся в соответствии с международными стандартами, а непосредственное участие в подобных мероприятиях может осуществляться в различных форматах, в том числе в дистанционном.

Студенты Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЧГПУ») посредством публичных выступлений достигают коммуникативной компетенции на таких мероприятиях, как: «Педагогический стартап»; День русского языка; кураторский час; участие в лекционных мероприятиях Педагогической мастерской; Библиотечный квиз «Искусство в воспитании»; выступления профориентационного характера в школах Чеченской Республики; Фестиваль «Чеченский язык – язык дружбы»; литературный интенсив «Современники – 2022» и др. [5]. Отличительной особенностью публичных выступлений студентов обозначенного вуза является педагогическая направленность, привитие публичных навыков при взаимодействии со школьниками, а также лингвокультурологический аспект.

Привитие коммуникативной компетенции среди студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена» (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена») осуществляется посредством таких мероприятий как: участие в открытой международной студенческой Интернет - олимпиады по дисциплине «Химия»; участие в городском фестивале проекта «Педагогические сезоны»; участие во Втором Международном Межотраслевом Форуме по культуре обеспечения безопасности; конференция к 30-летию радиопередачи «Петербургский исторический клуб»; конкурс студенческих научно-исследовательских работ «ПеликаНИР 2023»; Всероссийский студенческий педагогический форум студент-педагог-наставник «Учитель-профессия дальнего действия»; участие в проекте «Команда школьных педагогов под ключ»; студенческая конференция, посвященная вопросам лингвокультурологии и этнофилологии «Languages and Cultures» и др. [4]. Таким образом, студенты вуза постепенно учатся публичным выступлениям с учетом формата межотраслевого сотрудничества.

В целом публичные выступления студентов как метод развития коммуникативной компетенции является оптимальным ресурсом для педагога. Для реализации данного метода педагогу следует ориентироваться на конкретизированные цели публичных выступлений и навыки межличностного общения среди студентов. В процессе выступления каждый студент должен понимать, что он занимается наукой, распространяет ее результаты и продвигает научные идеи. Кроме того, публичные выступления должны способствовать осознанию студентами, что наука неразрывно связана с профессиональной деятельностью. Они также должны понимать, что их выступления и участие в дискуссиях по итогам выступлений носит ценностный характер, так как по результатам подобной деятельности могут появиться другие фундаментальные исследования и виды деятельности, существенно влияющие на различные отрасли жизнедеятельности человека. Стоит отметить, что мероприятия вузов, приведенных в настоящей статье тесно связаны с коммуникативной компетенцией и формированием видения будущей профессиональной деятельности. Вузы стремятся к тому, чтобы студенты находились в постоянном информационном пространстве, которое не ограничивается образовательным процессом.

Выводы. Таким образом, отметим, что исследования, связанные с развитием коммуникативной компетенции посредством публичных выступлений среди студентов вуза нуждаются в существенной модернизации. Это связано с появлением интерактивных способов публичных выступлений в информационном пространстве. Ценность публичных выступлений непрерывно подтверждается практикой, как в отношении студентов, так и в отношении непосредственно педагогом. Практика привлечения студентов к публичным выступлениям в вузах показала, что данный метод способен рассматривать будущую профессиональную деятельность в интерактивном формате, а также поддерживать в студентах чувство сопричастности со способами решений вопросов, которые характерны для соответствующей отрасли.

Литература:

1. Байгузина, О.В. Поведенческие реакции у студентов вузов в условиях публичного выступления / О.В. Байгузина, Е.В. Перепелюкова, М.В. Шапошникова // Вестник ЮУрГТТУ. – 2020. – № 5 (58). – С. 195-207
2. Глухова, М.Е. Влияние предстартового состояния на результат публичных выступлений / М.Е. Глухова, Д.А. Лукьянов, В.С. Еженцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – С. 90-93
3. Коренева, А. Обучение публичным выступлениям студентов-нефилологов / А. Коренева // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 101-105
4. Официальный сайт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: сайт. – 2023. – URL: <https://www.herzen.spb.ru/?ysclid=lioigea43h446752795>(дата обращения: 08.06.2023)
5. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 08.06.2023)
6. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=lioiaspk7755390977> (дата обращения: 08.06.2023)
7. Педагогический словарь: в 2 т. / [И.А. Каиров и др.]; под ред. И.А. Каирова. – Москва: Изд-во Акад. Пед. Наук РСФСР, 1960. – 766 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktcjsygb459200367> (дата обращения: 08.06.2023)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булueva Шумисат Исмаиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной безопасности Бырылова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Магомадова Раиса Сайпудиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МОТИВАЦИОННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается степень влияния дистанционного обучения на деятельность педагогов и мотивацию студентов. Раскрывается специфика восприятия подобного способа распространения информации непосредственно студентами. Приводятся ключевые компоненты образовательного процесса с учетом применения информационных технологий. Акцентируется внимание на формируемых у студентов приоритетах при переходе на дистанционный формат обучения. Раскрывается сущность изменений на образовательный процесс инструментов, вызванных широким распространением дистанционного обучения. Предусмотрены мотивационные особенности подготовки студентов в ведущих региональных вузах, которые затрагивают как традиционные, так и цифровые компетенции в отношении студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студент, педагог, вуз, компетенции, образовательный процесс, образовательная организация.

Annotation. The article examines the degree of influence of distance learning on the activities of teachers and the motivation of students. The specifics of the perception of such a way of distributing information directly by students are revealed. The key components of the educational process are given, taking into account the use of information technologies. Attention is focused on the priorities formed by students when switching to a distance learning format. The essence of the changes in the educational process of tools caused by the widespread use of distance learning is revealed. The motivational features of student training in leading regional universities are provided, which affect both traditional and digital competencies in relation to students.

Key words: distance learning, student, teacher, university, competencies, educational process, educational organization.

Введение. Для системы образования всегда были важны методики результативного обучения, которые затрагивают все аспекты педагогической деятельности. От способа распространения информации во многом зависит информационная составляющая дисциплин и интенсивность освоения студентами компетенций. Дистанционный формат обучения существенно повлиял на образовательную систему и способствовал формированию иной образовательной среды.

Качество обучения посредством дистанционных технологий определяет актуальность настоящей работы, которая не ограничивается исследовательским подходом в отношении изучения данного направления, однако способствует расширению возможностей применения обозначенных технологий в рамках компетенций. Соответственно, целью настоящей работы является изучение целесообразности дистанционного формата обучения и степени влияния на мотивацию студентов вуза.

Следует отметить, что под дистанционным форматом обучения понимается образовательный процесс в информационном пространстве с использованием компьютерного оборудования, соответствующего программного обеспечения и внедрение дополнительно цифровых компетенций [1, С. 204]. Данные цифровые компетенции подразумевают умение работать с информацией, а также соблюдение этических норм в информационном пространстве, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего образования [8].

Среди научного сообщества встречаются представители, для которых применение дистанционных форм обучения представляет особую актуальность. Педагог С.Л. Лобачев отметил, что дистанционные технологии, в отличие от других методик обучения, изначально показывают высокую степень результативности и адаптированности их в системе образования [3, С. 341-342]. Ученые-педагоги Е.В. Кусакина, Е.А. Самарина и Ю.В. Фролов рассматривают дистанционный формат обучения в качестве уникальной возможности для проведения широкого спектра контрольных мероприятий [2, С. 245]. Ученый, педагог С.В. Матюшенко отметила важность формирования культуры дистанционного обучения и повышения квалификационного уровня педагогов в аспекте интенсивного развития информационных технологий [4, С. 59].

В тоже время следует акцентировать внимание на восприятии информации студентами, которые имеют свои особенности и степень готовности для прохождения обучения с использованием информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. С появлением дистанционных технологий в системе образования сложилась ситуация, при которой студенты оказались готовы к подобной форме восприятия информации, однако профессорско-преподавательский состав вынужден был адаптировать собственную деятельность под новую действительность. Для полноценной реализации дистанционного образования предполагалось разработать или внедрить соответствующее техническое оборудование, профильное программное обеспечение и создать совершенно иные методические руководства. При этом компетенции, как для педагога, так и для студента оставались неизменными. К ним лишь добавлялись компетенции цифрового характера, которые не отменяли устоявшиеся в образовательной системе компетенции, однако требовали существенной модернизации в педагогическом подходе.

Несмотря на очевидное удобство применения дистанционных технологий, от педагогов все же требовалось профильное повышение квалификации, что отразилось на тематических направлениях профессиональных обучающих мероприятий, предусмотренных профильными ведомствами для профессорско-преподавательского состава на регулярной основе. Кроме того, дистанционное обучение стало подразумевать дополнительные финансовые расходы в отношении вузов, которые предполагали закупку дополнительного оборудования, приобретение лицензий для профильного программного обеспечения, а также ежегодную пролонгацию обозначенной лицензии.

Стоит обратить внимание на содержательную часть дистанционного обучения, которая в значительной степени отличается от аудиторного занятия. Мотивационным преимуществом для студентов при прохождении дистанционного обучения является возможность подключения к занятию в любом месте. Однако данный формат подключения не всегда

уместен для педагога, который вынужден вести занятие в учебной аудитории, либо в определенное время, а также выполнять функции технического сотрудника и модератора.

С одной стороны, дистанционное обучение упорядочивает коммуникацию со студентом, так как многие программные продукты подразумевают наличие чата, который не препятствует изложению материала, специальных функций, оповещающих о мотивационной готовности студента к коммуникации. Однако дистанционный формат предполагает коммуникацию в определенной очередности, в то время как аудиторное занятие предполагает обсуждение темы в форме диалога и дискуссии. Таким образом, аудиторное занятие более результативно при достижении коммуникативной компетенции студентов. Обучение в дистанционном формате позволяет достичь управленческую и информационно-коммуникативную компетенции. Разница в упомянутых компетенциях состоит в степени социализации студентов в предполагаемой будущей деятельности и умения взаимодействовать с коллективом. Стоит отметить, что и аудиторное занятие, и занятие в форме дистанционного обучения позволяют достичь рефлексивной компетенции в равноценной степени. Однако данная компетенция одинаково равноценна не для всех профилей подготовки. Существует перечень специальностей, которые предполагают обязательное присутствие студента на практических занятиях. Другие специализации допускают комбинированный подход аудиторного и дистанционного формата обучения. Таким образом, достижение большинства предусмотренных для студентов компетенций возможно лишь преимущественно в рамках профилей подготовки гуманитарной направленности или специализации исследовательского характера.

В настоящее время прослеживается высокая готовность проведение обучения в дистанционном формате образовательными организациями всех уровней. В частности, вузы уже разработали специальные комплексные методические рекомендации, а также адаптировали образовательные стандарты для достижения цифровых компетенций. Многие вузы по некоторым профилям подготовки перешли исключительно к дистанционной форме обучения, что позволило существенно расширить доступ к получению образования студентами, географически удаленными по месту жительства и по месту ведения основной деятельности. Все обозначенные профили подготовки, которые предусматривают дистанционный формат обучения, прошли соответствующую сертификацию и аккредитацию в профильных структурах. Данный подход в значительной степени повысил качество образования, знания, в рамках которых распространяются при использовании информационных технологий.

Дистанционное обучение для вуза оказалось целесообразным в процессе привлечения большей части аудитории, которые получили доступ к информационной части образовательных программ не только как студенты определенного вуза, но также как студенты сторонних образовательных организаций и отдельно слушателей. Таким образом, дистанционное обучение позволило для педагога существенно повысить степень достижения информационно-коммуникативной компетенции, а для вуза – значительно расширить образовательную среду.

Фактор аккредитации учебных программ вузами неизбежно сформировало ситуацию, при которой вузы из-за наличия в их деятельности внешнего контроля со стороны профильных ведомств эффективно конкурируют на рынке образовательных услуг, где участвуют, в том числе коммерческие организации. Таким образом, дистанционный формат обучения, предлагаемый вузами, в рамках мотивационной составляющей для студента чаще означает качество и строгую структуру освоения новых знаний. Однако некоторые характеристики дистанционного формата обучения пока препятствуют вузам формировать в сознании будущих специалистов понимание, что качественная подготовка к будущей профессии прямо пропорционально зависит от объема аудиторных занятий и обучающих мероприятий в дистанционном формате. Стоит отметить, что дистанционный формат обучения не сокращает количество учебных часов, а лишь существенно облегчает процесс получения новой информации и проработку большого объема данных.

Потребители образовательных услуг, а именно студенты и слушатели, стремятся не критично относиться к содержательной части подготовки в дистанционном формате, что вынуждает вузы раскрывать в открытом пространстве структурную составляющую учебных планов и разъяснять степень важности отдельных компонентов указанных планов. Данный подход в последнее время стал подтверждаться результативностью, так как студенты при поступлении на тот или иной профиль подготовки уже начинают формировать единую логическую цепочку, предполагаемый объем знаний, его применимость в будущей профессиональной деятельности и степень важности будущих знаний. Вузы изменили педагогический подход к проведению контрольных мероприятий по мере развития дистанционных технологий как формата обучения, что отразилось на концентрированности студентов при освоении новой информации. Отныне студенты вне зависимости от своего географического места положения в равноценной степени выполняют практические задания, осуществляют полноценный мыслительный процесс, обращаются к дополнительным источникам информации и проходят этапы проверочных мероприятий для накопления необходимого количества баллов и достижения искомым компетенций.

Сложившаяся ситуация внесла коррективы в педагогическую деятельность, так как для педагога приоритетной задачей стала результативное донесение информации, а не создание образовательной атмосферы и условий для процесса эффективного обучения.

Преимуществами дистанционного обучения являются появление новых инструментов, которые более наглядны и позволяют объединять множество источников информации в единое целое. К примеру, электронные учебные пособия позволяют включать информацию различного типа и в любой очередности по усмотрению педагога. Электронные курсы в рамках дисциплины способствуют существенному расширению тематического диапазона, в том числе по отдельным узкоспециализированным направлениям. Таким образом, вся информация образовательного характера, которая ранее предусматривалась как факультативная, дополнительная или справочная, – с применением дистанционных технологий стала естественным компонентом основного содержания образовательных программ. В результате такой подход привел к существенному расширению информационной составляющей всех дисциплин вуза вне зависимости от профиля подготовки. Дополнительным существенным преимуществом дистанционного формата обучения является то обстоятельство, при котором полученный объем знаний также можно применить на практике, как это подразумевается в рамках аудиторных занятий. Вне зависимости от формата обучения вузы по-прежнему способны готовить высококвалифицированных специалистов.

Дистанционный формат коммуникаций позволяет педагогам распространять успешный опыт педагогической деятельности среди других педагогов и студентов, которые проходят профильную подготовку для будущей деятельности в образовательных организациях. Этому способствует несколько факторов: посредством информационных технологий педагоги получают дополнительную возможность узнавать о методиках обучения других педагогов, в том числе в отношении аудиторных занятий. Дистанционный формат обучения способствует созданию дополнительных педагогических подходов, которые также полезны для профессионального сообщества. Наконец, информационные технологии позволяют инициировать и проводить в значительной степени больше профессиональных мероприятий научного и педагогического характера, к примеру, конференции, семинары, форумы и др.

В таких вузах, как: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им.

А.А. Кадырова»), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена») и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЧГПУ»), в настоящее время практикуется обучение в дистанционном формате [5], [6], [7]. Однако данный процесс не приведен к единообразию. Учитывая специфику профилей подготовки, к примеру, в отношении будущих педагогов, социальной безопасности и методики преподавания биологии следует обратить внимание на обязательный характер практических занятий в аудитории. В частности, личная коммуникация важна в рамках обучения взаимодействию с потенциальными обучающимися образовательных организаций, проведения лабораторных мероприятий биологической направленности и проработки характерных опасностей и угроз для обеспечения гармоничных социальных отношений среди различных групп населения.

Обозначенное обстоятельство вынуждает применять дистанционный формат обучения лишь в аспекте распространения теоретического материала лекционных занятий. Практическую часть образовательных программ необходимо оставить без изменений. Таким образом, сохранится высокая степень освоения практических навыков среди будущих специалистов; сформируется ситуация, при которой педагоги в процессе повышения квалификации будут стремиться к получению практически направленной информации, пригодной для лабораторных и иных мероприятий; в вузах существенно изменится инфраструктура для подготовки будущих специалистов. В частности, в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» необходимо предусмотреть инфраструктуру, приближенную к будущим обучающимся мероприятиям для потенциальных педагогов, к примеру, экспериментальные учебные классы. В ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» необходимо предусмотреть создание экспериментально-консультационных кабинетов для будущих специалистов социальной направленности, а также открытие приемных, в рамках которых студенты могли бы закрепить знания в процессе оказания помощи людям при урегулировании проблем, затрагивающих вопросы социальной безопасности. В ФГБОУ ВО «ЧГПУ» необходимо предусмотреть создание дополнительных лабораторных помещений в целях углубления студентами биологических знаний. Обозначенный подход позволит совершенствовать теоретическую направленность дистанционного обучения и систематизирует достижение различных компетенций, которые в той или иной степени важны для студентов соответствующих профилей подготовки.

В целом дистанционный формат обучения применим для педагогической деятельности в вузе, так как очевидны существенные преимущества, как для педагогов, так и для студентов. Однако отрицательные стороны дистанционного обучения преимущественно сказываются на качестве знаний студентов и их мотивации, поэтому педагогам необходимо в значительной степени увеличить контроль за образовательной деятельностью, распространяемой посредством информационных технологий. Данный контроль в обязательном порядке должен затрагивать корректность содержательной части дисциплин, соответствие структуры обозначенной содержательной части образовательным программам и стандартам, а также результаты освоения знаний студентами. Образовательный процесс с использованием информационных технологий становится не только повсеместной практикой, но также неотъемлемой частью деятельности непосредственно вуза.

Выводы. Таким образом, исследуемый формат обучения представляет повышенный научный интерес среди ученых и педагогов на предмет корректности его применения в отношении качественной подготовки студентов и сохранения их мотивации. Ученые и педагоги отмечают определенную специфику развития дистанционного формата обучения и считают, что данный формат не всегда означает фактическую замену аудиторных или практических занятий. Практика показала как преимущества, так и недостатки дистанционного подхода к педагогической деятельности, что в результате привело к необходимости существенного пересмотра теоретической и практической составляющих образовательной системы в ведущих региональных вузах.

Литература:

1. Кальницкая, И.В. Модель цифровой компетенции студентов / И.В. Кальницкая, О.В. Максимочкина // Проблемы современного образования. – 2022. – 44. – С. 204-218
2. Кусакина, Е.В. Автоматизированная система по проведению профориентационного тестирования в образовательных организациях / Е.В. Кусакина, Е.А. Самарина, Ю.В. Фролов // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Вып. 16. – №3. – С. 243-256
3. Лобачев, С.Л. Опыт внедрения дистанционных технологий образовательный процесс вуза / С.Л. Лобачев // Информатизация непрерывного образования. – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкуна. – Москва: РУДН, 2018. – С. 340-343
4. Матюшенко, С.В. Культура дистанционного обучения / С.В. Матюшенко // Академическая мысль. – 2022. – № 3 (20). – С. 58-66
5. Официальный сайт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: сайт. – 2023. – URL: <https://www.herzen.spb.ru/?ysclid=lioigea43h446752795> (дата обращения: 08.06.2023)
6. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 08.06.2023)
7. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=lioiasqpk7755390977> (дата обращения: 08.06.2023)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktejsygb459200367> (дата обращения: 08.06.2023)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Чеснокова Полина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье речь идет об инновационных технологиях обучения в системе среднего профессионального образования. Авторы статьи дают определение инновациям и рассматривают инновации в образовательном процессе, описывают преимущества современных образовательных технологий обучения в сравнении с традиционными, определяют роль инновационных образовательных технологий при формировании профессиональных компетенций у студентов техникума и дают характеристику таким инновационным технологиям обучения, как кейс-технология, информационно-коммуникативная технология, технология игрового обучения и технология проектного обучения.

Ключевые слова: инновации, инновационные технологии обучения, образовательный процесс, кейс-технологии, технологии проектного обучения, информационно-коммуникативные технологии, технология дискуссионного обучения.

Annotation. The article deals with innovative learning technologies in the system of secondary vocational education. The authors of the article define innovations and consider innovations in the educational process, describe the advantages of modern educational learning technologies in comparison with traditional ones, determine the role of innovative educational technologies in the formation of professional competencies among technical school students, and characterize such innovative learning technologies as case technology, information technology, communicative technology and project-based learning technology.

Key words: innovations, innovative learning technologies, educational process, case technologies, project learning technologies, information and communication technologies, discussion learning technology.

Введение. Обучение один из самых сложных процессов, его эффективность зависит от множества факторов. Большую роль играют активность преподавателя и его студентов, потребности общества в знаниях в той или иной области, наличие средств обучения. Также обучение зависит от совершенства научного, организационного и методического развития и совершенства образовательного процесса. Общество на основе своих социально-политических и экономических потребностей требует от образования высокого уровня эффективности, чтобы удовлетворить эти самые потребности в образованной и социально-активной личности, способной занять свое место в обществе и способствовать его дальнейшему развитию [2].

В наше время сложно заинтересовать новое поколение и удержать их внимание, поэтому на помощь приходят инновационные технологии, с которыми меняется и подача информации. Чтобы предоставить молодым людям возможность иметь всестороннее развитие, необходимые глубокие и обоснованные знания в нужной области, важно качественно и грамотно организовать все звенья образования. Важно заинтересовать студентов и достичь полного усвоения ими знаний [5].

В связи с этим в последнее время происходит модернизация образования, как локальная (например, в России), так и глобальная. Разработка новых педагогических технологий по-прежнему остается одной из центральных проблем, имеется множество работ по данной проблеме с абсолютно противоположными определениями понятия «педагогическая технология». Поэтому можно сказать, что на данный момент не существует единого подхода к понятию "педагогическая технология".

Технология – это серия так называемых "инструментов", которые люди используют в определенном процессе деятельности. "Набор" этих инструментов включает в себя различные аспекты, методы и принципы организации предмета, только их совместная работа может привести к положительному результату. Этот термин подразумевает организационные приемы и операции, используемые исполнителем во время деятельности. Компоненты педагогических технологий включают способы мышления (обоснование программы), действия (организация, внедрение, диагностика) и коммуникации, которые связаны в определенном порядке.

Инновации применяются абсолютно в разных сферах профессиональной деятельности, поэтому их изучение, анализ и внедрение просто необходимы.

Инновации – это не линейный процесс, а сложный продукт, разработкой которого занимается большое количество участников [7].

Изложение основного материала статьи. Сегодня во всем мире происходят глобальные изменения, включающие автоматизацию, роботизацию, цифровизацию и формирование сетевого общества, все возрастающую скорость изменения окружающей среды и социально-экономических условий жизни человека. Динамичный и стремительный XXI век выдвигает новые требования к результатам подготовки молодых кадров, требуя от них мобильности, готовности к непрерывному образованию, владения универсальными практико-ориентированными компетенциями, позволяющими самостоятельно осваивать различные виды профессиональной деятельности. Соответственно, растет необходимость педагогических исследований по разработке комплексных инновационных методов и технологий формирования и оценки компетенций и метапредметных умений, способных повысить эффективность профессиональной деятельности и дать возможность специалисту «переключаться» между отраслями при сохранении их актуальности и конкурентоспособности.

Повышение качества профессионального образования является одной из основных целей в условиях модернизации образовательной среды. Суть изменений заключается в переходе от простой передачи знаний, навыков и умений в учебном процессе к формированию профессиональной компетентности студентов [1].

В традиционной обстановке на занятии больше внимания уделяется обучению на основе учебников. Студенты и преподаватели обращаются к различным учебникам для передачи знаний и навыков. Преподаватели использовали лекции, учебные пособия и презентации для обучения студентов материалам учебника. Однако в последние годы эта концепция изменилась. С внедрением ИКТ и электронных технологий студенты могут учиться где угодно и когда угодно. Интернет и инструменты ИКТ позволили студентам получить доступ к различной информации, такой как аудио- и видеолекции,

подкасты и выступления отраслевых экспертов в несколько кликов. Благодаря этому новому облику обучения студенты более склонны учиться, и повышается успеваемость. Преподаватели и студенты работают вместе, чтобы улучшить учебный процесс для каждого студента. Более того, преподаватели уделяют больше времени наставничеству своих студентов.

ИКТ изменили традиционный способ обучения студентов. Они не только повлияли, изменили и поддержали содержание, преподаваемое в аудитории, но и изменили способ изучения и понимания концепции студентами. Раньше преподаватели уделяли особое внимание учебной программе, основанной на содержании, но теперь основное внимание уделяется учебной программе, основанной на компетенциях. Различные инструменты ИКТ задали направление этому сдвигу парадигмы. Кроме того, это способствовало обучению, ориентированному на студентов, при этом им предлагается брать на себя ответственность за процесс обучения.

Новые условия требуют, чтобы обучающиеся контролировали свое обучение. Они, как правило, привыкают работать самостоятельно и совместно с другими, не обязательно прибегая к помощи преподавателя [6].

В настоящее время при организации учебных занятий педагоги образовательных учреждений используют технологию проектной деятельности.

Проектный метод – это альтернативная модель обучения, которая уделяет больше внимания аспекту обучения студентов, а не преподавательскому аспекту занятия. В нем подчеркивается доверие к обучающимся, а не навязывание им стиля обучения. Ответственность за работу лежит непосредственно на студентах, поскольку даже содержание и методика учебного плана рассматриваются с точки зрения студента. Таким образом, этот метод полностью ориентирован на учащихся.

Проекты поощряют творчество и дают обучающимся чувство выполненного долга, гордости и самоуважения. Прежде всего, заинтересованный студент – это мотивированный студент; а мотивированный студент стремится выполнить работу наилучшим образом. Проекты не поощряют единый ответ, не ограничивают участие студентов, не подавляют сотрудничество или препятствуют применению новых контекстов. Проектный метод обучения развивает у студентов мышление и способность решать проблемы. Студенты, работающие над проектами, также развивают рефлексивные мыслительные процессы. Этот рефлексивный мыслительный процесс требует от студентов определения соответствующего результата. Каждый результат, в свою очередь, ссылается на своих предшественников [7].

Технология игрового обучения – это совокупность разнообразных методов, средств и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Игры повышают общую мотивацию. Игряя в игры, обучающиеся становятся более мотивированными к обучению, повышается интерес к выполнению поставленных задач. Игры также помогают обучающимся стать частью команды. И это отличный способ контролировать соревновательность между сверстниками. Обучающиеся могут соревноваться друг с другом во время игры, а затем поддерживать друг друга во время других учебных занятий.

Большинство игр требуют стратегий решения проблем и планирования. Применяя различные стратегии в игре, обучающиеся могут использовать свою рабочую память для решения проблем, улучшая свои умственные познания. Стимулирование мозга с помощью стратегий в игре может стать отличной тренировкой умственной деятельности. Поскольку игры могут проходить быстро, играя в игру, обучающийся должен быть бдительным и внимательным [6].

Использование игр на занятиях как части преподавания и обучения помогает создать позитивную атмосферу вокруг, мотивируя обучающихся своим участием и создавая позитивное отношение к обучению. Можно использовать игры как менее напряженный способ для обучающихся продемонстрировать свои знания, навыки и понимание темы.

Исследования показывают, что интерактивные методы коррелируют с положительными результатами обучающихся, такими как более высокие показатели внимания, интереса к предмету и общая удовлетворенность занятием.

Часто акцент делается на индивидуальном студенте, чтобы он мог лучше понимать, управлять своим обучением и регулировать свои эмоции и мотивацию, тем самым упуская из виду естественную социальную динамику, которая существует в общих условиях обучения в учебных заведениях. Предоставление обучающимся возможностей в учебном контексте для взаимодействия и знакомства друг с другом может создать новые связи.

Студенты обычно стремятся понимать других и ценить их взгляды, когда находятся в структурированных и продуманных социальных связях. Знакомство с различными мнениями, мыслями и перспективами дает обучающимся возможность совместно приходить к единому мнению, общим решениям с другими, консолидировать существующие знания, оспаривать и расширять свои предположения, а также развивать глубокое критическое мышление [8].

Дискуссия – интерактивная деятельность, в ходе которой обучающиеся обсуждают друг с другом центральную тему, проблему или концепцию (иногда, но не всегда, чтобы найти консенсус или решение). Дискуссия – это обмен идеями между 2 или более людьми, относящимися к центральной теме или проблеме. В идеале, обсуждение состоит в основном из участия обучающихся; преподаватель просто облегчает и побуждает обучающихся поддерживать дискуссию.

Дискуссии – это отличное занятие, которое добавляет динамичности, волнения, вовлеченности, социального взаимодействия, рефлексии и самоанализа в динамику занятия. В хорошо спланированной и выполненной дискуссионной деятельности обучающиеся развивают идеи друг друга и дают друг другу предложения по обсуждаемой теме. Многие преподаватели используют дискуссии в качестве формирующей задачи оценки – задавая вопросы и выдвигая идеи, чтобы проверить текущий уровень понимания.

Студентам, возможно, потребуется научиться участвовать в дискуссии. Это включает в себя изучение цели дискуссий, способов эффективного донесения своих идей. Застенчивым обучающимся необходимо научиться тому, как добиться того, чтобы их услышали. Громким обучающимся нужно научиться умерять свое доминирование. Все обучающиеся могут научиться вести диалог, благодаря внедрению технологии дискуссионного обучения. Студентов также можно научить, как правильно отвечать на мнения и комментарии, с которыми они не согласны.

Многие студенты более склонны к индуктивному, чем дедуктивному мышлению, что означает, что они лучше учатся на примерах. Поэтому использование кейс-технологии может быть очень эффективным методом обучения на занятиях.

Учебный кейс – это насыщенный рассказ, в котором отдельные лица или группы должны принять решение или решить проблему. Учебные кейсы предоставляют информацию, но не анализ и не выводы.

Кейсы ставят перед обучающимися сложные проблемы, которые могут включать постороннюю или не относящуюся к делу информацию и часто не включают всю информацию, которую хотел бы получить аналитик. В отличие от наборов задач, они не разбивают проблему на четкие этапы и часто не содержат единственного "правильного" ответа [10].

Преподаватели отмечают преимущества кейсов для обучения, в том числе большую вовлеченность обучающихся в процесс обучения, более глубокое понимание обучающимися концепций, более сильные навыки критического мышления и способность устанавливать связи между областями информации и рассматривать проблему с разных точек зрения.

Студенты учатся работать с ограниченной информацией и неопределенностью, мыслить профессионально или дисциплинарно и спрашивать себя: “Что бы я сделал, если бы оказался в этой конкретной ситуации?”.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы. Инновационные технологии обучения способствуют получению высокого результата освоения знаний студентами учреждений среднего профессионального образования. Применение их в учебном процессе способствует формированию и развитию профессиональных компетенций обучающихся.

На рынке труда с каждым годом растет конкуренция, и это способствует тому, что требования к выпускникам средних профессиональных заведений растут. В наше время недостаточно просто разбираться в своей специальности и обладать знаниями в своей области. Востребованными качествами сейчас являются креативность, целеустремленность, критическое мышление, адаптивность и способность к профессиональному росту.

Новые методы обучения отличаются от прежних тем, что заставляют обучающихся проявлять «вынужденную активность». Она состоит из разных составляющих: обязательное взаимодействие обучающихся между собой и преподавателем, активная работа мышления, эмоциональная включенность в какую-либо деятельность творческого характера, формирование коллективов, направленных на эффективный процесс обучения. Можно сказать, что современное обучение ориентируется на развитие и самореализацию каждой личности, формирование поколения, которое сможет учиться на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Беляева, Ю.А. Инновационные образовательные технологии: основные целевые ориентиры / Ю.А. Беляева // Московский экономический журнал. – 2022. – №4. – С. 653-659
2. Быстрова, Н.В. Роль инновационных технологий при формировании ключевых профессиональных компетенций у студентов вуза / Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 51-53
3. Быстрова, Н.В. Интерактивные формы проведения практических занятий в вузе / Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – С. 50-53
4. Великанова, С.А. Проектная деятельность как основа инновационных технологий в образовательном процессе / С.А. Великанова // Инновационные технологии в образовательном процессе. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2018. – С. 72-75
5. Красникова, А.В. Особенности использования кейс-технологии в образовательном процессе / А.В. Красникова // Вестник науки и образования. – 2020. – №4-1 (82). – С. 88-91
6. Маркова С.М., Уракова Е.А. Дидактические основы содержания практического обучения / Маркова С.М., Уракова Е.А. // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249
7. Оганнисян, Л.А. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – 2015. – №2-1. – С. 105-108
8. Олимов, Ш.Ш. Возможности применения педагогических технологий в образовательном процессе / Ш.Ш. Олимов // Молодежь и XXI век – 2020. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 228-231
9. Перовощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перовощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1 (38).
10. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 311 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации проектной деятельности учащихся средней школы на уроках экономики. Представлены особенности организации проектной деятельности: определение круга вопросов, применения исследовательского инструментария, обработки и представления результатов исследования. Вовлечение учащихся в проектную деятельность направлено на реализацию их себя в системе общественных отношений, позволяет организовать и спланировать свою деятельность, реализовать творческие способности, раскрыть индивидуальные особенности личности, формирует основы финансово грамотного поведения. Исследовательская работа в процессе подготовки проектов на уроках экономики позволяет сформировать объективную оценку решений, принимаемых в финансовой сфере, расширить область знаний финансовых инструментов, сформировать личную направленность в построении траектории финансово-грамотного поведения.

Ключевые слова: финансовая грамотность, проектная деятельность, средняя школа, урок экономики, технологии обучения.

Annotation. The article is devoted to the organization of project activities of secondary school students in economics lessons. The features of the organization of project activities are presented: the definition of the range of issues, the use of research tools, processing and presentation of research results. The involvement of students in project activities is aimed at the realization by students of themselves in the system of social relations, it allows organizing and planning their activities, realizing their creative abilities, revealing individual personality traits, and forming the foundations of financially literate behavior. Research work in the process of preparing projects in the lessons of economics allows you to form an objective assessment of decisions made in the financial sector, expand the field of knowledge of financial instruments, form a personal focus in building the trajectory of financially competent behavior.

Key words: financial literacy, project activities, secondary school, economics lesson, learning technologies.

Введение. Финансовая грамотность населения России остается актуальным вопросом последние 10 лет. Школьные занятия по экономике выступают ключевым этапом формирования у школьников основ финансово грамотного поведения и представления об экономических законах, структуре современных финансовых отношений и специфике работы финансово кредитных институтов в изменяющейся экономической среде. Обширность материала, зачастую сложные для понимания учащихся процессы вызывают затруднения проявляющиеся в снижении заинтересованности в изучаемом материале, а также, по данным исследования, в последние пять-семь лет наблюдается заметное снижение мотивации учащихся в целом. С целью повышения заинтересованности учеников и вовлечения их в образовательный процесс, преподавателями применяются нестандартные формы организации занятий, таких как, урок-экскурсия, урок-игра и другие. Опираясь на анализ педагогического опыта проведения занятий, подобная форма организации деятельности способствует поддержанию интереса учащихся к предмету, что заметно повышает мотивацию к обучению, в целом. Нестандартные формы работы позволяют развить самостоятельность учащихся при работе с различными источниками, дают возможность отойти от традиционных уроков, проявить творческие способности, «оживить» мысли.

Однако, желание овладеть предметом и конкретной темой, в частности, зависит от технологий и методик обучения, применяемых на уроках. Поэтому для повышения успеха проведенного урока требуется тщательная подготовка к нему, творческое мышление и нестандартный взгляд на организационные моменты.

Проект-наиболее популярный способ нетрадиционной организации образовательной деятельности, который используется педагогами не только для повышения заинтересованности обучающихся, но выступает действенным методом вовлечения их в более детальное и подробное изучение отдельных тем предмета. Именно проектная деятельность повышает уровень усвоения материала и качество знаний, позволяет не просто запоминать изученный материал, но и активно использовать его на практике. Применение подобной практики на уроках экономики позволяет упростить изучение большинства тем с помощью подготовки проекта, обогатить знания в сфере финансовой грамотности учеников. Проект на этапе обучения в школе может быть представлен как исследовательская работа, а итоги представлены в виде статьи или доклада на школьной конференции. Подобная практика позволяет сформировать у учащихся понимание связи повседневной жизни с различными процессами, имеющими экономическую природу происхождения, а также установить тесную связь с помощью проектной деятельности между учащимися и реальными ситуациями в жизни.

Изложение основного материала статьи. Метод проектов – это педагогическая мысль, разработка и конфигурация учебной работы, направленная на становление возможностей учащегося находить «здесь и сейчас» решение собственных актуальных вопросов и решение проблем [2].

Проект даёт возможность более глубокого изучения отдельной темы. Подобная работа, как правило, выполняется группой учащихся, которые работают совместно с распределением ролей и обязанностей на всех этапах подготовки проекта: ученики собирают информацию, организуют поиск ответов на вопросы автономно, а в последующем через совместное взаимодействие формируют итоговый результат.

По своему определению, проект – это определенные действия, анализ, разработка идеи по созданию теоретического продукта. Проект представляет собой творческую деятельность, это групповая форма работы, нацеленная на ещё более удачное усвоение конкретной темы или раздела, в целом.

Проектное обучение заключается в:

- налаживании связи с реальными ситуациями;
- развитии умений и навыков, необходимых в реальной жизни;
- достижении цели через детальную разработку проблемы.

Проект, как педагогическая технология, преследует следующие цели:

- обучить учащегося автономно достигать цели;
- научить учащихся предвидеть небольшие проблемы, которые имеют все шансы появиться на пути к достижению цели;
- развить умение учащихся работать с информацией;
- развить у учащихся способности проведения самостоятельных исследований, представления и презентации полученных результатов и опыта;
- формирование навыка работы в группе, быть частью команды, уметь принимать коллективное решение.

В современной системе образования метод проектов рассматривается как дополнение к традиционным формам проведения занятий расширяя деятельность учеников за границами традиционных уроков. Подготовка проекта для обучающегося современной средней школы – это возможность развить креативность, самостоятельное изучение новых тем не охваченных в формате урочной деятельности, развитие креативного мышления при решении поставленной задачи, формирование качеств личности.

Следуя высказыванию Джона Дьюи, который утверждал, что детство ребенка должно рассматриваться как полноценная жизнь и образование должно выстраиваться не на знаниях, которые будут необходимы в неопределённом определить проектную деятельность в школе будущим, а на проблемах реальной жизни. Поэтому обучение в школе должно выстраиваться с учетом интересов ребенка и его актуальных потребностей. Когда проект подготавливается в рамках школьной программы с учителем при изучении дисциплин школьной программы – это возможность изучать окружающую жизнь и отдельные явления окружающего мира более глубоко и детально. Организация работы должна давать возможность проявления большей самостоятельности обучающегося на всех этапах проектной работы: формирование плана исследования, проведение сбора информации, ее обработка, анализ и выводы. Проводимое исследование должно быть значимо для ученика и интересно не только при его подготовке, но и при защите полученных результатов.

Большим аргументом в пользу осуществления проектной деятельности школьниками является тематика некоторых проектов, которые по охвату информации, необходимой глубине исследования предполагают групповую работу, позволяя развивать навыки коммуникации, совместной работы, принятия совместного решения.

Проект всегда подразумевает решение какой-то проблемы, которая предполагает, с одной стороны, внедрение и использование разнообразных методов, с иной интегрирование знаний и умений из разных областей науки. Работа над созданием проекта не предполагает лишь только осознание проблемы, но и поиск её решения, раскрытия. Также работа включает в себя наличие плана разрешения поставленной задачи, распределение ролей, если работа выполнялась в группе. Если говорить о результатах готовых проектов, то они бывают предметными, когда требуется конкретное решение, а также бывают практическими, когда должен быть представлен конкретный практический результат.

Виды проектов также зависят от метода, являющимся лидирующим в проекте. Можно выделить следующие виды:

1. Исследовательские. У данного вида проектов преобладает продуманная структура, наличие четко-поставленной цели. В таких проектах определяются методы исследования, обозначается проблема, разрабатывается план для поиска её решения, обсуждаются итоговые результаты, делаются выводы.

2. Творческие. Для любого проекта всегда требуется творческий подход, поэтому в данном контексте каждый проект можно назвать творческим. Однако, для оформления данного вида работы не требуется детально проработанная структура, что не скажешь об оформлении результатов проекта такого формата. Результатом может быть газета, видеоролик, игра, экскурсия и т.д., для которых необходим чёткий сценарий.

3. Ролевые, игровые. В проектах такого плана учащиеся выполняют свои роли, являющиеся вымышленными персонажами или литературными персонажами. Дети в игровой форме демонстрируют различные ситуации. Результат такого проекта может быть достигнут, как в начале выполнения, так и в конце.

4. Ознакомительно-ориентировочные (информационные). Данный вид проекта направлен на поиск информации, её анализ и обобщение фактов. Такой вид работы также требует продуманную структуру, которая может корректироваться в процессе выполнения. Также высказывается цель проекта, актуальность. Результатом может быть статья, реферат или доклад.

Практико-ориентировочные (прикладные). Такие проекты изначально направлены на результат деятельности, однако результат предполагает интересы учащихся. Работа также требует тщательно продуманной структуры, проработанного сценария деятельности. При выполнении проекта такого формата требуется спланированная организация работы, с обсуждениями, в составлении выводов, презентации результатов [6].

Учащиеся с удовольствием осуществляют проектную деятельность, так как:

- каждый ученик может проявить творчество при выполнении проекта;
- каждый ученик вносит свой вклад в выполнение проекта;
- учащиеся учатся самостоятельно искать подходящую информацию;
- происходит развитие умения самореализации, самовыражения;
- воспитывается чувство ответственности, коллективизма.

Есть несколько определённых принципов проектной деятельности:

- вариативности (использование различных форм работы, выбор темы, изучение литературы);
- поиска и решения проблемы (проблема обязует учащихся размышлять);
- самостоятельности (распределение заданий в группе по ролям);
- подбор заданий, с которыми может справиться ученик.

Проекты очень востребованы в старших классах, так как они заключаются в наличии научно-исследовательского характера. Проекты в такой возрастной группе усложняются по содержанию и форме, присутствуют требования к оформлению, увеличено время на подготовку [5].

Метод проектов предполагает предоставление результатов в виде доклада с презентацией.

Сейчас проектная деятельность стала весьма актуальной для уроков экономики. Метод проектов позволяет применять на практике полученные теоретические знания не только по предмету экономика, но и использовать знания обработки информации, поиска данных, отбора необходимых сведений и фактов. Тематика проектов в рамках дисциплины экономика многообразна и обширна-ключевое достоинство-это практическая ориентированность проекта, выработка навыка поиска информации и финансово-грамотного мышления. Ключевые темы, позволяющие организовать проектную работу учеников, затрагивают вопросы семейного бюджета, денежного обращения, кредитных операций, роли банков в жизни общества, рационального потребления и влияния спроса и предложения на экономические показатели.

С целью формирования финансовой грамотности и финансовой ответственности ученика, проекты могут быть использованы на всех этапах изучения экономических дисциплин начиная с самого начала освоения экономической науки. Рассмотрим, проекты каких тематик позволяют заложить основу финансово-грамотного поведения в рамках школьных занятий.

Например, проект «Бюджет моей семьи, направленный на анализ доходов и расходов семьи ученика или любой среднестатистической семьи, позволит провести анализ расходов, классифицировать их по степени важности и первостепенности, научит выделять жизненно необходимые расходы и проводить анализ оптимальности распределения средств. Вместе с этим, в старших классах ученикам может быть предложено по итогам исследования сформировать программу экономии в современной семье, тем самым продемонстрировав свои знания в сфере рационального потребления.

Поскольку большое число учеников заинтересованы в вопросах бизнеса и создания собственного дела проект «Мой бизнес» позволяет не только спроектировать компанию, но и провести исследование, направленное на оценку перспективности работы компании в выбранном сегменте, оценить уровень конкуренции, построить бизнес-план и рассчитать ключевые показатели выручки, прибыли, спланировать рекламную кампанию. Итогом подобного проекта может стать презентация своей компании, производимого товара или услуги, рекламные слоганы и прогнозируемые результаты работы.

Проект «Социальная реклама» позволяет наравне с вопросами экономики углубиться в актуальные вопросы и проблемы общества, провести анализ действенности рекламы как основного механизма не только экономической среды, но и социальной, проанализировать действенность социальных роликов и плакатов, разработать свое предложение, охватывающую одну из социальных проблем. Проект «Рубль. Доллар. Евро» позволяет учащимся старших классов построить представление о валютном рынке, торгах валютами, изменением котировок. Исследовательская деятельность затрагивает изменение курсов, поиск причин падения или роста, факторов, оказывающих влияние на поведение цены.

Наличие межпредметных связей и возможность использовать при подготовке проекта не только знаний экономики и рынка, но и сопряжённых дисциплин расширяют кругозор, повышают заинтересованность не только в экономике, но и в изучении более подробно отдельных тем дисциплин школьной программы. При подготовке проекта «История денег» учащиеся не только работают с информацией о происхождении иностранных валют и рубля, но и реализуют поисковую деятельность через подбор наглядного материала для своего выступления из домашних архивов - денег, использовавшихся в обращении в разное время.

Все обозначенные вопросы так или иначе ложатся в фундамент финансовой грамотности, и проектная деятельность формирует навыки исследовательской деятельности, осознанного выбора и ответственности за него. Включение проектной грамотности в процесс изучения дисциплины экономика – это развитие мышления, самостоятельности в построении исследования, формирование финансового мировоззрения, определение развития финансовых навыков и знаний.

Выводы. Совершенствование учебного процесса позволяет обучающимся иначе посмотреть на материал изучаемой дисциплины, выйти за границы учебного курса, самостоятельно провести исследование по наиболее интересной тематике. Выбор темы, формулировка вопроса и поиск решения- неотъемлемые компоненты проектного метода. Для уроков экономики применение его ценно практической направленностью знаний, получаемых учениками при подготовке проекта, выработкой навыка целенаправленного поиска информации, обработки и сведения ее в единое целое, формулировки вывода и защиты на итоговом мероприятии. Самостоятельность, проявляемая учениками при подготовке проекта, положительно влияет на отношение не только к дисциплине, но и к образовательному процессу в целом.

Грамотная организация проектного метода позволяет педагогу достичь не только образовательных целей, но и решить ряд таких задач как развивающие и воспитательные, давая педагогу возможность формировать основы исследовательской деятельности на будущее. Проект, практическая значимость которого очевидна для будущей жизни ученика – эффективный инструмент формирования финансовой грамотности и финансовой культуры.

Литература:

1. Винникова, И.С. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93. – EDN: APOFFF.
2. Журавлева, Т.В. Организация проектной деятельности в основной школе в условиях реализации ФГОС ООО / Т.В. Журавлева // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 61-13. – С. 5-7. – DOI 10.18411/lj-05-2020-281. – EDN PNAOXH.
3. Муртазаева, У.А. Проектная деятельность в образовательных организациях / У.А. Муртазаева // Вестник РМАТ. – 2018. – № 4. – С. 86-90. – EDN YVSWLB.
4. Самарханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самарханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2. – Том 8. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-4> (дата обращения 30.11.22). DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-4/
5. Степанова, А.В. Проектная Деятельность в современной школе / А.В. Степанова, Е.Г. Холмогорова // Приоритеты в современном естественнонаучном образовании: проблемы и перспективы: СБОРНИК ТЕЗИСОВ ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, Якутск, 22 ноября 2121 года – 26 2021 года. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2021. – С. 477-483. – EDN XONNGA.
6. Проектная деятельность обучающихся: понятие, сущность, виды проектов / Л.А. Федосеева, А.А. Жидков, К.С. Гордеев [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 1(113). – С. 3. – EDN KNDQNX.
7. Терентьева, Н.Ю. Проектная деятельность как метод организации образовательного процесса вуза / Н.Ю. Терентьева // Воспитательная деятельность образовательной организации – пространство личностного роста участников образовательных отношений: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Нижняя Салда, 19-20 января 2022 года / Гл. редактор М.А. Терентьева. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 109-112. – EDN WLTUSY.
8. Филоненко, А.А. Проектная деятельность во внеклассной работе / А.А. Филоненко // Теория и практика современной науки и образования: российский и зарубежный опыт: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 августа 2018 года. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования "Экспертно-методический центр", 2018. – С. 124-128. – EDN XWVGWD.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент **Воронова Анастасия Анатольевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Переход к цифровой экономике в России планомерно влечет за собой внедрение цифровых технологий в различные сферы человеческой деятельности. Образование как наиболее чувствительная к изменениям область также находится под влиянием цифровизации. Современная российская школа, решая задачи подготовки обучающихся к самостоятельной жизни, должна обеспечить вхождение в цифровой мир детей с нарушениями слуха. Автор обращается к практике социализации слабослышащих обучающихся. Важным условием в этом процессе выступает развитие цифровой компетентности педагогов. Знающие, владеющие цифровыми технологиями, готовые к дальнейшему совершенствованию в области применения новых инструментов в образовании учителя способны к осуществлению педагогической поддержки своих обучающихся при их вхождении в цифровой мир. В статье приводится анализ готовности и способности педагогов применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. При этом используется скрининговая диагностика сформированности таких компонентов цифровой компетентности как функциональная, ценностно-смысловая и мотивационная готовность. Выявляются релевантные проблемные зоны профессионального развития педагогов, работающих с обучающимися с нарушениями слуха.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, цифровизация образования, цифровые технологии, цифровая компетентность педагога, цифровые навыки.

Annotation. The transition to the digital economy in Russia systematically entails the introduction of digital technologies in various spheres of human activity. Education, as the most sensitive area to changes, is also influenced by digitalization. A modern Russian school, solving the tasks of preparing students for independent life, should ensure that children with hearing impairments enter the digital world. The author refers to the practice of socialization of hearing-impaired students. An important condition in this process is the development of digital competence of teachers. Knowledgeable, proficient in digital technologies, ready for further improvement in the application of new tools in education, teachers are able to provide pedagogical support to their students when they enter the digital world. The article provides an analysis of the readiness and ability of teachers to apply digital technologies in their professional activities. At the same time, screening diagnostics of the formation of such components of digital competence as functional, value-semantic and motivational readiness is used. Relevant problem areas of professional development of teachers working with students with hearing impairments are identified.

Key words: students with hearing impairments, digitalization of education, digital technologies, digital competence of a teacher, digital skills.

Исследование выполнено в рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/2 от 14.02.2023)

Введение. На современном этапе развития российского общества происходит переход к цифровой экономике, которая понимается ни как отдельная отрасль, а как новый уклад жизни, основа нового уклада хозяйствования. Ключевым фактором производства при этом выступают данные в цифровом виде, обработка больших объемов информации и использование результатов анализа. Среди ожидаемых результатов – повышение эффективности различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг [14]. Переход к цифровой экономике в России рассматривается как вопрос национальной безопасности и независимости нашей страны. И этот переход невозможно осуществить без трансформации системы отечественного образования.

В современных условиях российская система образования должна дать ответ на задачи, стоящие перед страной. Будучи тесно связанной с жизнью система образования должна подготовить обучающихся вне зависимости от их состояния здоровья с вхождением в быстро меняющийся мир, где значимое место отведено цифровым технологиям. Поступательно идет цифровизация образования, которая влечет за собой релевантные изменения в области развития цифровой компетентности педагогов, готовности их к социализации своих учеников в современных условиях.

Особо остро эта задача стоит перед практиками, работающими с обучающимися с нарушениями слуха. Вхождение в цифровой мир слабослышащих обучающихся затруднено возникающими из-за нарушений слуха барьерами с окружающим миром, культурой, ограниченной мобильностью детей, ограниченностью их контактов со сверстниками, взрослыми, особенностями речевого становления, развития мышления.

Для успешной их социализации необходимо профессиональное педагогическое руководство постепенным усвоением детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, в том числе в интернет-пространстве, овладением цифровой культурой, навыками использования цифровых технологий в обучении и быту [8, 9, 10]. Эффективная организация такого педагогического руководства требует от педагогов развития цифровых навыков [17], цифровой компетентности, готовности осуществлять социализацию своих обучающихся в быстро меняющемся мире.

Изложение основного материала статьи. Социализация обучающихся с нарушениями слуха отечественными исследователями понимается как овладение ребенком в онтогенезе общественным опытом путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей [3, 11]. В процессе социализации, по мнению Л.С. Выготского, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперина, происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Социализация в цифровом мире обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обретает новые задачи [1, 8].

Солдатова Г.У. отмечает, что в современных условиях традиционные формы социализации замещаются иногда новыми формами приобретения знаний и навыков для жизни через использование цифровых технологий [13]. Стихийное овладение новыми цифровыми технологиями самими обучающимися имеет множество рисков. Для их предупреждения требуется организация целенаправленной грамотной педагогической поддержки обучающихся при овладении ими цифровыми технологиями. Такую педагогическую поддержку может оказать педагог, знающий и владеющий цифровыми технологиями.

Сегодня цифровая компетентность должна стать основой новых успешных практик обучения, а ее развитие неотъемлемой частью профессионального совершенствования педагогов.

Исследователи включают в понятие цифровой компетентности технические навыки владения компьютером и компьютерными технологиями, мотивацию и навыки эффективного использования цифровых технологий в повседневной жизни [2].

Цифровые технологии предполагают использование интернет. Потому цифровая компетентность педагога предполагает готовность безопасно и критично использовать интернет. При этом необходимо использовать открывающиеся возможности и минимизировать риски в таких сферах жизнедеятельности человека как информационная (контентная) среда, сфера коммуникации, сфера потребления и техносфера [16, С. 16].

Ленькой С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. определяют цифровую компетентность педагога как «его способность и готовность эффективно и разносторонне использовать современные цифровые технологии в своей профессиональной деятельности» [12, С. 51]. При этом они обращают внимание, что цифровая компетентность педагога проявляется и при мотивировании обучающихся, и при создании соответствующего дидактического контента, и при коммуникации. Она напрямую связана с функциональной, ценностно-смысловой и мотивационной готовностью к использованию цифровых технологий.

В рамках нашего исследования мы провели опрос педагогов из Санкт-Петербурга, Волгоградской Оренбургской областей, Башкортостана, работающих со слабослышащими обучающимися. В нем приняло участие 83 человека. Для этого мы использовали психодиагностическую методику – опросник «Цифровая компетентность педагогов» [12, С. 51]. Он включал в себя описание типовых ситуаций взаимодействия с цифровыми технологиями, киберпространством, цифровой образовательной средой.

Результаты исследования показали, что педагоги, работающие с обучающимися с нарушениями слуха, все пользуются интернетом, проявляют высокий интерес к его сервисам и услугам. Интернет интересен многим в плане своего профессионального совершенствования. Возможности глобальной сети они используют по разным направлениям деятельности, связанных с их профессией. 96,4% респондентов отметили, что сеть им интересна именно из-за возможности находить материалы по их профилю деятельности. Часть респондентов (20,5%) интересуется поведением учеников в онлайн-среде, их мотивами, потребностями, настроениями, интересами.

48,2% следят за свежими сообщениями из цифровой новостной ленты, относящимися к сфере образования. 50,6% признают позитивное влияние цифровых технологий на их личность. Они отмечают, что новые технологии способствуют формированию в них лучших качеств педагога-профессионала.

Для педагогов, работающих со слабослышащими детьми, ценно личное общение. Оно стоит в приоритете. Для них значимы другие возможности цифровизации образования, прежде всего связанные с совершенствованием профессиональной деятельности. Интерес к оперативности в чатах, на форумах, в блогах выразили 55,4% респондентов, затруднились ответить о значимости таких форм взаимодействия – 38,6%, отрицательно к ним относятся 6% респондентов. Это, в целом, подтверждает ценность для педагогов личного общения. В частности, следует отметить, что она касается не только взаимодействия со взрослыми, но и с обучающимися. Лишь 19,3% респондентов видят значимым использование цифровых технологий для расширения коммуникации со своими учениками и хотят расширять поле и средства взаимодействия.

В целом, можно констатировать о достаточно высокой мотивации педагогов к использованию в своей профессиональной деятельности цифровых технологий. Несмотря на то, что ограничения здоровья по слуху дают возможность обучающимся пользоваться средствами визуализации информации для общения с педагогами, этот канал коммуникации используется ограниченно.

Анализ ценностно-смысловой готовности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, использовать цифровые технологии показал, что для подавляющего большинства (74,7%) ценны те уникальные возможности, которые

интернет и другие цифровые технологии создают для педагогической деятельности. Для 24,1% они не представляют такой ценности. Педагогам значимы традиционные средства обучения. Они в целом удовлетворены результатами их использования.

71,1% респондентов считают, что в современных условиях любой педагог, независимо от своего профиля, должен стремиться к развитию у своих учеников цифровой, информационной, компьютерной грамотности, медиакомпетентности, способностей к киберсоциализации (социализации в условиях киберпространства). 28,9% не выделяют это как ценность. Из них 4,8% относятся к тому, что педагог должен развивать цифровую грамотность учеников категорично отрицательно.

Дальнейшее изучение ценностей и смыслов использования цифровых технологий в профессиональной деятельности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, позволило выделить несколько позиций. 61,5% респондентов убеждены, что широкое применение цифровых технологий улучшит в целом качество обучения, 77,1% – что использование цифровых технологий способствует повышению учебной мотивации учащихся, 73,5% – что цифровые технологии облегчают рутинную составляющую деятельности педагогов (планирование, отчетность, проверка работ и т. п.), 71% – что любой педагог должен следить за новинками и трендами в сфере цифровых технологий в образовании.

Анализ данных обращает внимание на то, что более половины респондентов достаточно высоко оценивает, понимает значение цифровых технологий в профессиональной деятельности. Но все же большая часть респондентов сомневается в том, что цифровые технологии облегчают жизнь (63,9%).

В целом, полученные результаты свидетельствуют о готовности педагогов развивать свою цифровую компетентность, но эта готовность чаще больше обусловлена общими тенденциями, идущими в образовании, требованиями, идущими извне, чем личной заинтересованностью.

При изучении функциональной готовности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, в поле нашего внимания попали те знания, умения, навыки, которые необходимы для использования в профессиональной деятельности цифровых технологий.

Педагоги, в общем, знакомы с правилами коммуникации различных социальных сетей (66,3%), знают, какие сетевые сообщества являются сомнительными (45,8%), умеют различать сайты по достоверности размещаемой на них информации (48,2%). Но достаточно редко проявляют свою активность в создании собственного блога, форума, чата и т. п. (8,4%), сайта (15,7%). 9,6% респондентов вообще не знакомы с обозначенными возможностями интернет.

Подавляющее большинство педагогов используют для повышения мотивации обучающихся презентации, видео, фото, аудио, анимацию (91,6%), интерактивные учебные материалы (62,7%), компьютерные тесты и/или тренажеры (54,2%), компьютерные и сетевые игры – обучающие, развивающие, деловые и т. д. (47%).

Эти данные позволяют сделать вывод, что так или иначе со средствами организации взаимодействия с субъектами образовательных отношений педагоги имеют опыт работы. Но достаточно большой спектр вопросов требуют проработки. Педагог, имеющий недостаточный уровень знаний и опыта использования цифровых технологий в своей профессиональной деятельности, не может объяснить своим обучающимся, как использовать те или иные технологии, не может ответить на вопросы, предотвратить риски в процессе овладения обучающимися цифровыми технологиями. Он часто предпочитает оставаться в стороне от возникающих проблем в этой области.

Педагоги умеют находить, просматривать и комментировать профили, странички, посты интересных для меня людей (66,3%), умеют использовать для совместной работы общие диски / серверы / облачные технологии (44,6%), но лишь 14,5% умеют выполнять распределенные сетевые проекты.

Для повышения своей квалификации педагоги довольно часто используют интернет-сервисы и только 7,2% их не используют. Для них оптимальны курсы в очном формате.

Анализ результатов исследования показал, что у большинства педагогов в учебных кабинетах есть цифровые технологии. Но 21,7% респондентов отметили, что не имеют ни интернета, ни специальных устройств, расширяющих «цифровые» возможности образовательного пространства. Совершенствование материально-технической базы – важное условие развития цифровой компетентности педагогов и успешной социализации обучающихся с нарушениями слуха.

Оценивая свой уровень цифровой грамотности 28,9% педагогов отметили, что имеют явно уровень выше, чем их коллеги, 2,4% – намного выше. 59% затруднились в ответе. 42,2% респондентов готовы консультировать своих коллег в вопросах использования цифровых технологий. Но в то же время 48,2% респондентов отмечает, что им достаточно знаний для того, чтобы определить насколько современной является та или иная цифровая технология, против 44,6% затруднившихся ответить и 7,2% тех, кто вовсе не справится с этой задачей.

59% респондентов отметили, что самостоятельно могут улучшать свои «цифровые» навыки. 3,6% отнесли себя к тем, кто не имеет «цифровых» умений.

Таким образом, результаты скрининговой диагностики сформированности цифровой компетентности педагогов, работающих со слабослышащими детьми, показал, что у них достаточно высокий уровень мотивации на освоение цифровых технологий, для многих цифровые технологии, умения применять их в быту, в профессиональной деятельности являются ценностями. Но в то же время сохраняется еще потребность изменения ценностных и смысловых аспектов «цифровой» готовности педагогов. При достаточно высоком уровне мотивации у педагогов наблюдается недостаток знаний, умений и навыков использования цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Для успешной социализации обучающихся с нарушениями слуха в цифровом мире, для оказания помощи им в овладении цифровыми технологиями, в преодолении барьеров взаимодействия в цифровой среде, рисков попадания под пагубное влияние в процессе коммуникации в интернет-пространстве, потреблении информации современному педагогу необходимо развивать свою цифровую компетентность.

Требуется развитие умений работать в цифровых средах, навыков работы в социальных сетях, навыков подключения и установки новых устройств, программ, развитие знаний в области коммуникации в социальных сетях, виртуальной реальности, влияния цифровых технологий на растущего человека. В современном быстро меняющемся мире крайне необходим настрой на «желание учиться всю жизнь», на приобретение новых знаний о появляющихся новых технологиях в области образования, их возможностях.

Выводы. В современных условиях растущий ребенок с нарушениями слуха нуждается в планомерной, целенаправленной помощи со стороны педагогов в овладении принципами работы с цифровыми технологиями, в пробуждении его активности, в том числе в цифровых средах, в нивелировании опасностей сети Интернет при поиске и использовании информации, развитии коммуникации в сети, использовании услуг интернет, в раскрытии своих творческих способностей в цифровом мире.

Новые задачи, стоящие перед образованием, требуют обновления деятельности работников системы образования. Развитие цифровой компетентности в современных условиях становится неотъемлемой частью профессионального самосовершенствования педагогов, работающих с обучающимися с нарушениями слуха. Она необходима педагогам не

только для совершенствования своей образовательной деятельности, коррекционно-развивающей работы, но и для того, чтобы формировать у обучающихся цифровую грамотность.

Современный педагог на пути развития цифровой экономики должен осознать ценность использования цифровых технологий в своей профессиональной деятельности, быть готовым к постоянному развитию своей системы знаний, умений, навыков использования цифровых инструментов в образовании, приобретению и совершенствованию умений работать с цифровыми технологиями.

Литература:

1. Voronova, A. Student's media literacy training as a factor of personality development in the inclusive education / A. Voronova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Scientific Conference "Personality in Norm and in Pathology" (PNP 2021). – 2021. – № 107. – P. 153-160
2. Ilomäki, L. What is digital competence? / L. Ilomäki // Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011. – P. 1-12
3. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
4. Буслаева, Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников / Е.Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2 (835). – С. 159-172
5. Василенко, Н.В. Адаптация к цифровой среде жизнедеятельности: формирование цифровых навыков / Н.В. Василенко, Л.Р. Вахитова // Формирование цифровой экономики и промышленности: новые вызовы. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 135-156
6. Василенко, Н.В. Цифровые навыки как способ адаптации человека к цифровой среде жизнедеятельности / Н.В. Василенко // Цифровая экономика и Индустрия 4.0: новые вызовы. Труды научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией А.В. Бабкина. – 2018. – С. 23-28
7. Васильева, В.С. Применение информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ / В.С. Васильева, Ю.В. Нарихнюк // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 14-16
8. Воронова, А.А. Актуальные проблемы обучения в условиях цифровизации инклюзивного образования / А.А. Воронова // Актуальные проблемы обучения и сопровождения лиц с ОВЗ в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]: сб. трудов Междун. науч.-практ. конф. (20-21 апреля 2021 г.). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – С. 19-22
9. Воронова, А.А. Особенности формирования медиаграмотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Актуальные проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: Сборник трудов Международного научно-практического семинара. – Киров, 2020. – С. 33-37
10. Воронова, А.А. Подростки с умственной отсталостью в интернет-пространстве: риски и пути их преодоления / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Медийно-информационная грамотность современного педагога: в 3 ч., Ч. 2 Материалы Всеросс. науч.-практ. конференции. – Оренбург: Изд-во «Оренбургская книга», 2018. – С. 191-197
11. Выготский, Л.С. полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-91
12. Леньков, С.Л. Опросник «Цифровая компетентность педагогов»: разработка и психометрическая проверка / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2022. – № 2 (29). – С. 47-62
13. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-70
14. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>
15. Хабльева, С.Р. Основные подходы к формированию цифровых навыков / С.Р. Хабльева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – Т. 11. – № 3 (40). – С. 36-42
16. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
17. Шкунова, А.А. Применение цифровых навыков в работе преподавателя школы / А.А. Шкунова, А.В. Хижная // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 298-301

Педагогика

УДК 378

**преподаватель кафедры социальной психологии
и дошкольной дефектологии Габарова Хадиджат Вахаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

педагогике и психологии Эхаева Раиса Могдановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат психологических наук, доцент кафедры

психологии развития личности Даудова Динара Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы процесса развития внимания младших школьников. Отмечено, что внимание в психологии является психический когнитивный процесс, который обеспечивает концентрацию сознания на том действии, которое выполняет человек. Внимание выполняет значительную роль в повседневной жизни каждого человека, включая результативное выполнение задач и достижение поставленных целей. Пришел к выводу, что младший школьный возраст является периодом активного формирования произвольного внимания. Показатели внимания к концу начальной

школы должны приближаться к показателям взрослых людей, заметная невнимательность школьника и его неспособность сосредоточиться могут указывать на возможные отклонения в развитии.

Ключевые слова: вопросы, процесс, развитие, внимание, младший школьник.

Annotation. The article deals with the development of attention of primary school students. It is noted that attention in psychology is a mental cognitive process, which provides the concentration of consciousness on the action that one performs. Attention plays a significant role in everyday life of each person, including the effective performance of tasks and achievement of goals. I have concluded that younger school age is a period in which voluntary attention is actively formed. The indicators of attention by the end of primary school should approach to indicators of adults, noticeable inattention of the schoolboy and his inability to concentrate can specify possible deviations in development.

Key words: questions, process, development, attention, younger pupils.

Введение. Развитие современной начальной школы требует выполнения фундаментальной задачи по реализации основных требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Обозначенный стандарт устанавливает основополагающие требования к показателям оценки освоения школьниками базовой образовательной программы, характеризующиеся результатами: предметными, метапредметными и личностными [9].

Изложение основного материала статьи. Под личностным результатом обучения следует понимать качества учащегося, как самостоятельность, мотивация к изучению всего нового, к обучению. Предметные результаты связаны с изучением определенных предметов, и связаны непосредственно со способностью младшего школьника овладеть соответствующими компетенциями. Внимание – это базовая психическая функция, которая отвечает за достижение всех намеченных результатов обучения в начальной школе, именно по этой причине необходимо подробнее исследовать вопрос интерес школьников младшего возраста.

Необходимо заметить, что внимание в психологии является психический когнитивный процесс, который обеспечивает концентрацию сознания на том действии, которое выполняет человек. Кроме того, внимание также отвечает за фильтрацию входящей информации, выбор наиболее значимых сигналов в текущий момент и подавление ненужных. Также внимание может быть направлено как на внутренние процессы (к примеру, на эмоции, мысли и др.), так и на внешние явления и объекты.

Внимание выполняет значительную роль в повседневной жизни каждого человека, включая результативное выполнение задач и достижение поставленных целей. Избыток внимания может затруднить выбор наиболее важных задач и оказывать влияние на качество принимаемых решений, а дефицит внимания может привести к неудачам и ошибкам в работе.

Основной особенностью внимания младшего школьника, по сравнению с дошкольниками, является возникшая способность управлять своим вниманием. К примеру, дети младшего школьного возраста уже умеют внимательно относиться к тому, что для них привычно, им не нужно постоянно встречать новые впечатления, чтобы проявлять активность, а дошкольники обращают внимание только на какие-то непривычные и яркие события.

Ученый, педагог А.М. Руденко выделяется два основных уровня внимания:

- произвольное внимание;
- непроизвольное внимание [7, С. 347].

Непроизвольное внимание характеризуется отсутствием зависимости процесс концентрации на объекте и сознательной воли человека. Соответственно человек сознательно на чем сосредоточиться не выбирает, концентрация внимания возникает сама по себе. В большинстве случаев непроизвольное внимание провоцируется действием какого-либо внешнего фактора: человека привлекло то, что представляет для него интерес.

Между интересом и вниманием наблюдается достаточно тесная взаимосвязь. В действительности в случае непроизвольного внимания характеризуется одним и тем же. Школьники младшего возраста непроизвольно обратят внимание на то, что их заинтересует. Проявлять интерес к любому объекту означает быть готовым обратить на него свое внимание. Непроизвольное внимание – это интерес, определяющий когнитивный процесс.

Именно интерес является основной причиной непроизвольного внимания. Младшие школьники обращают внимание на переживания или объекты, которые их волнуют. Под объектом непроизвольного внимания следует понимать, к примеру, внезапный шум, непривычное явление, новый человек, движущийся за окном объект и др.

Соответственно, именно таким вниманием достаточно сложно управлять, из-за имеющейся взаимосвязи с внутренними психическими процессами каждого человека. Невозможно управлять инстинктивной реакцией человека, к примеру, чтобы он не обратил непроизвольно внимание на внезапное появление какого-то яркого и шумного объекта. Данная его реакция не зависит от направленности сознания. Непривычный объект все равно привлечет к себе непроизвольное внимание человека вне зависимости от дела, которым он занят на текущий момент.

Непроизвольное внимание всегда вызывает живой эмоциональный отклик и возникает естественным образом. По причине доминирования непроизвольного внимания в дошкольном возрасте обучать чему-то можно лишь непродолжительное время, а сама деятельность должна представлять особый интерес для детей.

Основополагающим у школьников младшего возраста также выступает непроизвольное внимание. У педагога важной задачей в начальной школе является становление произвольного внимания школьника [2].

Обозначенный вид внимания появляется у детей (обычно под влиянием взаимодействия с взрослым), когда появляется мотивация создавать что-то по плану или учиться. В данном случае преобладает мотив к качественному выполнению задания, которое отчасти также связано с интересом. Произвольное внимание практически отсутствует в раннем возрасте, оно постепенно развивается на протяжении всего дошкольного детства. Такая способность развита у детей не так хорошо, как у взрослых, но в 3-4 классах произвольное внимание уже приближается к уровню взрослого человека [2, С. 26].

Устойчивость является неотъемлемым атрибутом упомянутого вида внимания. Непроизвольное внимание неустойчиво, соответственно, каждый новый стимул будет отвлекать внимание от предыдущего объекта. Психологи советуют делать перерывы во время интенсивной умственной деятельности для устранения психологической усталости, которая может быть вызвана длительной произвольной концентрацией.

Младший школьник индивидуально выбирает, на чем он хочет (должен) в данный момент сконцентрироваться, такая цель ставится им самим. Данный аспект обозначается как проявление произвольности. Произвольное внимание является управляемым вниманием, которое связанное со способностью школьника начальной школы прилагать свои волевые усилия к психическим процессам. Учащийся должен сконцентрироваться на задании, а не ожидать, когда полученное задание его заинтересует, чтобы впоследствии приложить усилия к выполнению не интересного задания и др.

Произвольное внимание является волевым актом в связи с чем, оно требует наличия волевых качеств. Как умственная, так и физическая энергия расходуется в результате выполнения определенной задачи. В тот момент, когда младшие

школьники чувствуют эмоциональную усталость, их способность волевым усилием сохранять внимание к объекту заметно снижается, по этой причине на занятиях в начальной школе необходимо осуществлять перерывы, включать в занятие разминку, игры, для восстановления фокуса внимания школьников. Если игнорировать такой подход, то к концу занятия внимание и работоспособность учащихся существенно снижаются.

Отсутствие напряжения в период выполнения задачи в психологической науке характеризуется как внимание постпроизвольного типа. У человека присутствует сильная мотивация и желание достичь поставленной цели. Стоит отметить, что при подобном внимании деятельность человека связана с формированием преимущественно внутренних элементов мотивации. В этом случае человек опирается на собственные потребности в процессе осуществления определенных действий. Потребности общественного характера не являются для него приоритетными, что влияет на продуктивность его деятельности.

В начальной школе не допускается организовывать работу на занятиях лишь на основе требований к детям «быть внимательными». В повседневной жизни мало, кто из людей использует в своей деятельности исключительно произвольное внимание, которое требует от него сосредоточенности на одном объекте в течение продолжительного периода времени, что подразумевает затраты психологического характера. Любая деятельность, требующая сосредоточения, существенно снижает работоспособность. Так, к примеру, достаточно трудоемко осуществлять действия, которые еще не прошли предварительную рефлексию. Соответственно, в начальных классах школы не стоит ожидать от школьников, сохранения высокого уровня произвольного внимания на протяжении всего занятия, по причине возрастных особенностей.

Поэтому следует строить занятие на интересе детей к содержанию предмета. Тогда заинтересованность станет основой для активизации непроизвольного внимания детей. Непроизвольное внимание не требует от детей существенного нервного напряжения, и заинтересованные, увлеченные учащиеся занимаются в течение длительного времени. Способность к волевому усилию и сознательному сосредоточению внимания на неинтересных объектах и занятиях также следует тренировать, однако в начальной школе обозначенную деятельность необходимо осуществлять постепенно. В противном случае, школьники утратят мотивационные навыки к обучению в образовательной организации.

Тем не менее, при грамотной организации занятия, педагог все же может сталкиваться с проявлением невнимательности среди школьников. Данные педагогические сложности являются наиболее распространенной причиной для коммуникации с родителями по вопросу устранения невнимательности и рассеянности.

Понятие «внимательность учащегося» достаточно неоднозначно. На практике, внимание состоит из целого ряда свойств – распределение внимания, его устойчивость, объем и др. Высокие показатели указанных признаков обозначенного термина способны упростить процесс обучения для школьников. «Невнимательные» дети отличаются различными особенностями, хотя ряд ученых называют одной из основных проблем невнимательных учащихся низкий уровень развития произвольного внимания, преимущественно выделяя сложности с распределением внимания [5].

Так, сангвиники обычно подвижны, невнимательность у них проявляется во внешней активности. Меланхолические или флегматичные учащиеся могут казаться незаинтересованными, пассивными. Может сложиться впечатление, что школьники не проявляют никакого интереса к происходящему на занятии, невнимательны к объяснениям учителя. Однако это ошибочное впечатление, в действительности они внимательно слушают. Холерики зачастую не могут сосредоточиться на задании, если какой-либо фактор их отвлекает, однако при наличии интереса они могут определенное время трудиться достаточно продуктивно, затем их работоспособность снижается.

Для младшего школьного возраста особенно актуальна такая проблема, как синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), который является нейropsychологическим расстройством, среди детей данной возрастной группы. В Российской Федерации, по показателям эпидемиологическим служб, СДВГ определен у 7-28% детей младшего школьного возраста [3].

Синдром дефицита внимания зачастую сопряжен с гиперактивностью и относится к неврологическим видам расстройств. Хотя СДВГ подвержены люди всех возрастных групп, его признаки наиболее выражены среди детей младшего школьного возраста.

Основными симптомами расстройства являются:

- отвлекаемость;
- неспособность сосредоточиться;
- забывчивость;
- плохая концентрация внимания;
- импульсивность;
- низкая успеваемость.

Как правило, нарушения внимания имеются у ребенка и до поступления в школу, но родители не считают данный факт проблемой. Невнимательность детей дошкольного возраста считается нормой, однако в старшем дошкольном возрасте дети проявляют большую внимательность [4].

Даже у ребенка в возрасте 4-5 лет механизм непроизвольного внимания должен быть достаточно развит. Однако в дошкольном возрасте должно насторожить неспособность удерживать в памяти определенные действия, формировать навыки и др. Недооценка серьезности ситуации с вниманием у дошкольника приводит к появлению проблем с вниманием после начала школьного обучения, что является причиной его низкой успеваемости.

Синдром дефицита внимания может быть как наследственным, так и приобретенным, и исследования доказали, что синдром дефицита внимания может передаваться по наследству. Синдром дефицита внимания также может быть вызван несчастным случаем, повлекшим за собой повреждение мозга или являться следствием болезни, перенесенной в раннем детстве. Часть других возможных причин включает осложнения, связанные с применением определенных лекарств во время беременности, отравление, ряд инфекционных заболеваний, среди которых энцефалит и менингит.

Хотя основная причина СДВГ официально не определена, предполагается, что оно вызвано химическим дисбалансом в головном мозге ребенка. Детям, в отношении которых был поставлен синдром дефицита внимания, а также гиперактивность в процессе мозговой активности не хватает определенных химических веществ, к примеру, определенных гормонов в головном мозге – нейротрансмиттеры, которые контролируют определенные поведенческие реакции.

У большого числа детей младшего школьного возраста отмечается плохая концентрация внимания. Они легко отвлекаются, им трудно следовать инструкциям педагога или сохранять спокойствие на занятиях. Это могут быть симптомы СДВГ.

Дети, имеющие определенные проблемы в процессе обучения, также могут проявлять нервозность или замкнутость, что может вызывать подозрение о наличии у них – СДВГ. Но это может быть проблема с чтением или неспособность воспринимать то, что говорит педагог, так как у младшего школьника нарушен фонематический слух. По этой причине необходимо выявить причину такого состояния школьника, а не только полагаться на личное мнение педагога. Родителям важно пройти медицинский осмотр у специалиста, чтобы исключить любое заболевание, которое может быть причиной

симптомов. Методами лечения синдрома дефицита внимания являются: психотерапию; медикаментозное лечение; специализированные витамины или комбинацию из перечисленного [6, С. 127].

Признаки низкой концентрации внимания не означают, что у младшего школьника есть СДВГ или другие серьезные нарушения. Есть и другие состояния, которые вызывают упомянутое состояние и проблемы с вниманием.

Многим первоклассникам сложно сосредоточиться в классе в связи с тем, что они находятся в новой для себя обстановке. Это также может происходить с учащимися 2-4 классов после определенного перерыва в школе, к примеру, после летних каникул. Школьная тревожность является одной из проблем, которая вызывает проблемы с вниманием. Когда дети младшего школьного возраста значительно волнуются, то все их внимание перемещается на внутреннее состояние, это может достаточно существенно затруднить концентрацию внимания на внешнем объекте. К примеру, тревожные дети беспокоятся, что их спросит педагог, что они получат плохую оценку, некоторые дети могут не выполнять домашнее задание или не отвечать на занятии, по причине беспокойства будущих результатов [8, С. 133].

Соответственно, то, что является причиной снижения концентрации, в действительности может быть недостатком понимания материала. Данное непонимание может привести к тому, что школьники перестают уделять внимание новой информации и, следовательно, у них еще больше снижается успеваемость.

Значительное внимание школьника занимают только те предметы, которые попадают в сферу его интересов, и соответственно, внимание учащегося зависит от интереса к изучаемому предмету. Если ученик начальной школы не концентрируется на том, что говорит педагог, то это не является показателем плохого внимания – это может быть следствием низкого интереса к происходящему на занятии, к слабой учебной мотивации. Такая низкая мотивация иногда связана с неправильной семейной установкой, когда родители выражают при детях свое мнение, что школа не нужна, а также может объясняться низкой успеваемостью школьника. Если младший школьник плохо учится, то постоянная ситуация неудачи затрудняет формирование внимания и интереса к школьным предметам.

Для некоторых детей то, чему учат в классе, недостаточно сложно. Дети, перед которыми не ставятся задачи на подходящем для них уровне, могут потерять интерес к материалу и перестать обращать внимание на педагога.

Школа может являться местом, отвлекающих факторов, у определенных детей, к примеру, отвлекает шум в классе. Некоторым детям труднее, чем другим, отфильтровать данные помехи, что способствует усложнению внимания к педагогу. Соответственно, отсутствие комфортных условий для учебной деятельности приводит к ряду проблем в классе, включая незаинтересованность в материале, усталость и трудности концентрации внимания.

Выводы. Таким образом, младший школьный возраст является периодом определенной зрелости психических функций, недостаточный уровень внимания обычно свидетельствует о наличии тех или иных проблем. При наличии у младшего школьника учебной мотивации и здоровья, особых сложностей со вниманием не появляется. Младшие школьники не могут быть «невнимательными»; у невнимания существуют причины.

Литература:

1. Бегиева, Б.М. Психологические особенности внимания младших школьников / Б.М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2020. – №1. – С. 186-188
2. Бурлачук, Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2018. – 384 с.
3. Захарова, И.Н. Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников / И.Н. Захарова // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 231-233. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61482/> (дата обращения: 18.05.2022).
4. Лошкарева, Н.А. Особенности развития внимания младшего школьника и его коррекция [Электронный ресурс] / Н.А. Лошкарева. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/533153>
5. Марютина, Т.М. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов / Т.М. Марютина // Вopr. психологии. – 1988. – №3. – С. 34-39
6. Морозова, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: причины и последствия / Е.А. Морозова // Практическая медицина. – 2011. – № 49 (1). – С. 125-127
7. Руденко, А.М. Психология / А.М. Руденко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 556 с.
8. Сидорина, Е.В. Особенности развития внимания в младшем школьном возрасте / Е.В. Сидорина, О.А. Катушенко, С.А. Фалина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №3. – С. 460-468
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 20.03.22)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород); **кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Перевозчикова Нелли Григорьевна** «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены проектная деятельность и метод проектов. Описан перечень компетенций, знаний, умений и навыков необходимых для осуществления проектной деятельности. Представлены цели и направления использования проектной деятельности на разных курсах обучения. Реализация проектной деятельности определена как комплекс преобразований, ориентированных на консолидацию учебного образовательного учреждения с потребностями отраслей экономики, профессиональной практики. Приведены примеры тем проектов, представлены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность, высшее образование, организация проектной деятельности.

Annotation. The article discusses the project activity and the method of projects. The list of competencies, knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of project activities is described. The goals and directions of using project activities in different training courses are presented. The implementation of project activities is defined as a set of transformations aimed at consolidating an educational institution with the needs of economic sectors and professional practice. Examples of project topics are given; the results of a pedagogical experiment are presented.

Key words: project, project method, project activity, higher education, organization of project activity.

Введение. Проектную деятельность в организациях высшего образования относят к инновационной деятельности. В рамках освоения программ выпускники могут готовиться к такому типу профессиональной деятельности, как проектная. Применение проектной деятельности в вузе в том числе способствует освоению обучающимися требуемых компетенций. Этот вид деятельности направлен на стимулирование учебно-познавательной мотивации обучающихся, применение знаний, умений, навыков.

Метод проектов и проектная деятельность в практику вошли сравнительно недавно. Данный метод был разработан американским философом и педагогом Джоном Дьюи в начале XX в. и носил название «метод проблем».

В России большое внимание методу проектов уделял С.Т. Шацкий. В систему проектной деятельности С.Т. Шацкий включал «приспособление» ребёнка к материалу (выбор подходящего материала для той или иной цели) и инструменту (умение пользоваться инструментами) [5, С. 22].

Изложение основного материала статьи. Понятие «проект» в современной литературе рассматривается с точки зрения двух подходов: системного и деятельностного.

С точки зрения системного подхода проект – это система временных действий, направленных на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата [6, С. 5].

В деятельностном подходе проект рассматривается, как творческая, разумная, целеполагающая деятельность субъекта [6, С. 7].

Проект, по определению И. Чечель, – «это прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности».

В педагогическом словаре метод проектов трактуется как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [2, С. 51].

Метод проектов в научной литературе учеными рассматривается с разных точек зрения. Е.С. Полат метод проектов представляет как педагогическую технологию [4], А.Н. Шукин и Э.Г. Азимов как метод обучения [1].

Понятие «метод» является дидактической категорией. Под понятием метод понимается совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знаний, той или иной деятельностью [3, С. 41]. Поэтому раскрывая понятие «метод проектов» авторы придерживаются мнения, что метод проектов – это способ достижения дидактической цели через основательную проработку исследуемой проблемы, которая заканчивается получением практического результата, продукта деятельности.

Использование проектной деятельности обучающихся в образовательном процессе время от времени концептуально реформировалось в соответствии с запросами общества. На разных этапах становления в рамках высшего образования проектная деятельность имела различную направленность: общенаучную и профессиональную подготовку – с целью формирования знаний, практических умений и навыков. Хотелось бы отметить, что проектная деятельность всегда имела место в высшей школе в качестве курсового и дипломного проектирования, цель которого закрепление на практике полученных теоретических знаний, формирование профессиональных умений.

Современные условия жизни диктуют нам необходимость изменения направленности и условий организации проектной деятельности обучающихся, так как основное целеполагание – развитие качеств конкурентоспособной личности.

Конкурентоспособная личность определяется как личность, которой присущи такие качества, как ответственность; самостоятельность; креативность; компетентность; системность, критичность, гибкость мышления; способность ставить и решать сложные задачи; коммуникабельность, адаптивность; умение создавать и работать в команде; способности к самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и самореализации. Компетенции, знания, умения и навыки необходимые для осуществления проектной деятельности представлены в таблице 1.

Исследуя содержательный аспект компетенций, мы акцентируем внимание, что во время работы над проектом студент осуществляет исследовательскую, аналитическую, коммуникативную, рефлексивную деятельности, кроме того, данные виды деятельности формируют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Таблица 1

Перечень компетенций, знаний, умений и навыков необходимых для осуществления проектной деятельности

Компетенции	Знания	Умения	Навыки
Учебно-познавательные	– основных характеристик гуманитарных, социальных, экономических и естественнонаучных картин мира.	– применять знания из различных научных областей в учебной и профессиональной деятельности; – уметь использовать научные методы познания действительности: анализ, синтез, сравнение, классификация и др.; – уметь применять методы эмпирического изучения объекта.	– мыслительной деятельности: обобщения, анализа, синтеза, классифицирования, абстрагирования, восприятия информации; – владения эмпирическими методами изучения объекта; – постановки цели и выбора путей её достижения.
Коммуникативные	– основ риторики, вербальных и невербальных средства общения.	– использовать различные формы, виды устной и письменной коммуникации в профессиональной деятельности; – участвовать в общественно-профессиональной дискуссии; – слушать, формулировать и задавать вопросы.	– навыками коммуникации; навыки письменной, диалогической и монологической речи в коммуникативных ситуациях.
Личностные	– правил работы в команде, видов ролей членов команды; – методов	– организовывать собственную и командную работу; – умение самостоятельно решать проблему.	– работы в команде и выполнения определенной задачи; – навыки

	самоорганизации деятельности; – творческая, аналитическая, исследовательская деятельность.		самоорганизации.
Информационные	– методов сбора и анализа данных (методов работы с текстами; методов математической обработки информации; компьютерного анализа данных и др.)	– классифицировать задачи и определять методы их решения, оценивать применимость метода для решения той или иной задачи; – письменно оформлять и передавать информацию; – целенаправленно отбирать, структурировать, анализировать научно-техническую и междисциплинарную информацию из различных научных источников; – использовать программное обеспечение; – работать с информацией в глобальных сетях; – формулировать задачи в терминах статистических гипотез.	– обработки и переработки информации; – редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания.
Ценностно-смысловые	Установок действий, значений работы	– умение принять решение; – умение выбрать установку для своих действий.	– осознание ценности и пользы деятельности.

Реализация проектной деятельности в Институте пищевых технологий и дизайна – ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (ИПТД-филиал ГБОУ ВО НГИЭУ) представляется как комплекс преобразований, ориентированных на консолидацию Института с потребностями отраслей экономики Нижегородской области, с профессиональной практикой; поиск новой парадигмы взаимодействия в условиях перестраивающейся профессиональной среды. В связи с этим осуществление проектной деятельности имеет следующие направления:

1. Проектная деятельность, осуществляемая обучающимися первого курса во взаимодействии с профессорско-преподавательским составом. На первом этапе включения студентов в проектную деятельность процесс носит исследовательский характер и рассматривается как специально организованная деятельность студентов, которая ограничена во времени и имеет цель – решить определенные проблемы и предоставить конечный продукт деятельности. Этому способствуют различные мероприятия учебной и внеучебной деятельности студентов, которые дают возможность создавать и реализовывать идеи. Роль преподавателя – организация психолого-педагогического обеспечения по проектированию индивидуальных образовательных траекторий развития обучающихся. Реализация – создание статьи, публикации, отчета, аналитического обзора или записки, заявки на научный грант.

2. Проектная деятельность, реализуемая обучающимися второго курса, имеет особенность – междисциплинарный характер навыков, необходимых для реализации проекта. На втором этапе реализации проектной деятельности акцентируется внимание на междисциплинарном характере проблем, лежащих в основе проектного обучения. Цель – развить у студентов адаптивность к меняющимся общесоциальным условиям профессиональной деятельности. Проекты должны носить прикладной характер: решение служебных задач для обеспечения текущей работы в Институте – организация какого-либо мероприятия-конференции, олимпиады, дня открытых дверей, приемной кампании; или реализация организационных процессов: техническую подготовку каких-либо материалов, систематизации баз данных.

3. Третье направление реализации проектной деятельности – студенты третьего курса разрабатывают проекты, результат которых – проектное решение, бизнес-план или бизнес-кейс, изготовленный по заказу продукт. Цель – создание уникального продукта и формирование научно-технической базы. Данные проекты носят прикладной характер.

4. Четвёртое направление воплощается студентами четвертого курса посредством мини- и макропроектов, разрабатываемых работодателями. Специфика данных проектов состоит в коллаборации междисциплинарности и сетевого мышления обучающихся.

Схема реализации проектной деятельности представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема реализации проектной деятельности

Для первого направления темы проектов размещаются в электронной информационной образовательной среде Института до 1 декабря. Формируются команды численностью от 2 до 3 человек. Описание типа и характеристик конечного продукта задается преподавателем, формирующим тему проекта. Например, проект по дисциплине «История России» «База данных «Хронология летоисчисления до Петра Великого» имеет следующие характеристики: актуальность проекта; цель проекта; тип проекта; роль обучающихся; рекомендации для образовательной программы; курс; срок реализации проекта; необходимые умения для реализации проекта.

Исследовательская и аналитическая деятельность при реализации данного проекта выражается в формировании компетенции УК-1 – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, компетенции УК-5 – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Аналитическая деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-2 – Способен применять основные законы и методы исследований естественных наук для решения задач профессиональной деятельности.

Коммуникативная деятельность выражается в формировании компетенции УК-3 – Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Рефлексивная деятельность выражается в формировании компетенции УК-6 – Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Таким образом, все компоненты, способствующие реализации проекта, в той или иной степени формируют, не только универсальные, но и общепрофессиональные компетенции.

Общение обучающихся и преподавателей осуществляется с использованием системы электронного обучения на базе Moodle. Данная система позволяет отслеживать активность каждого обучающегося по участию в мероприятиях.

Представление результатов проекта проводится в рамках научно-практических конференций.

Для второго направления при реализации проектов формируются команды численностью до 6 человек. На данном этапе проекты имеют определенное техническое задание. Каждая команда определяет роли участников проекта: обучающиеся, ориентированные на выполнение определенных задач, обучающиеся, которые генерируют идеи, обучающиеся, выбирающие направление движения к общей цели и т.д. Члены команды проекта могут совмещать отдельные позиции, а также на одной позиции могут участвовать несколько студентов при условии разграничения области ответственности. Например, для направления подготовки 19.03.02 Продукты питания из растительного сырья, проект может быть выполнен по теме «Ферментирование продукта как гастрономическое искусство».

Исследовательская и аналитическая деятельность при реализации данного проекта выражается в продолжении формирования компетенции УК-1.

Аналитическая деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-2.

Коммуникативная деятельность выражается в формировании компетенции УК-4 – Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Рефлексивная деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-5 –Способен к оценке эффективности результатов профессиональной деятельности в конкурентных условиях современной экономики.

Результаты работы по проекту могут быть представлены студентами на конференциях и в профориентационных мероприятиях. Данная тема позволяет студентам, опираясь на знания дисциплин «Микробиология» и «Пищевая микробиология», начинать включаться в профессиональную деятельность посредством выполнения проекта.

Для третьего направления при реализации проектов формируются команды от 6 до 10 человек. Тематика проекта имеет прикладное значение. Темы прорабатываются под конкретное предприятие и могут иметь формулировки: «Разработка

технологии производства безглютенового напитка», «Применение принципов ХАССП при производстве хлебобулочных изделий», «Разработка технологии молекулярных десертов», «Разработка технологии бисквитов с гидробионтами» и т.д.

Для четвертого направления проекты имеют более масштабную работу, для таких работ иногда может быть задействовано более 10 человек в группе, с распределением полей деятельности. К темам данного направления относятся инженерные проекты, например «Проект микробиологической лаборатории для хлебозавода», «Разработка проекта хранилища сырья», «Разработка технологической линии» и т.д.

Для реализации проектов третьего и четвертого направлений студенты применяют уже сформированные универсальных и некоторые виды общепрофессиональных компетенций, а также происходит дальнейшее развитие общепрофессиональных и формирование профессиональных компетенций.

Выводы. Педагогический эксперимент проводился на базе ИПТД-филиал ГБОУ ВО НГИЭУ со студентами 1, 2 курса.

Цель диагностического анкетирования – определить отношение обучающихся к проектной деятельности и выявить, какие трудности при работе возникали и их причины.

В начале диагностической работы необходимо было определить, что понимают под проектной деятельностью респонденты. Данный показатель проиллюстрировал, что более половины респондентов (73%) имеют относительно полное представление о проектной деятельности.

Далее – выяснить, какие возможности дает, по мнению обучающихся, проектная деятельность. Полученные результаты показали, что положительно оценивают проектную деятельность те обучающиеся, которые успешно реализовали проекты в прошлом (28%), а та часть респондентов, которая имела трудности в реализации «жизненного цикла проекта» (72%), не видят в ней пользы для будущей своей профессиональной деятельности в целом.

Следом требовалось установить, на каких этапах работы над проектом у респондентов возникали трудности. На основе результатов можно сделать выводы, что у части обучающихся возникли трудности с выделением проблемы (80,4%), часть испытывала трудности с постановкой целей и задач планирования проекта (80,4%), в подборе задач исследовательских методов (80,4%), другая часть респондентов затруднялась в анализе экспериментальных данных (71%), оформлении результатов исследования (79%), часть испытывала сложности в рефлексии результатов (86%), многие обучающиеся затруднялись в разработке концепции проекта (91%). Большая часть студентов испытывала сложности в коммуникативной деятельности: респонденты предпочитали избегать принятия самостоятельных решений (79%), возникали сложности в диалоге с другими участниками проекта (75%), при представлении результатов проекта (80,4%).

Очень важным, на наш взгляд, является определение затруднений респондентов в организации проектной деятельности. Анализ ответов показал, что обучающиеся сталкиваются с недостатком времени при организации проектной деятельности (79,7%).

Результаты диагностического анкетирования обучающихся 1, 2 курса представлены на рисунке 2.

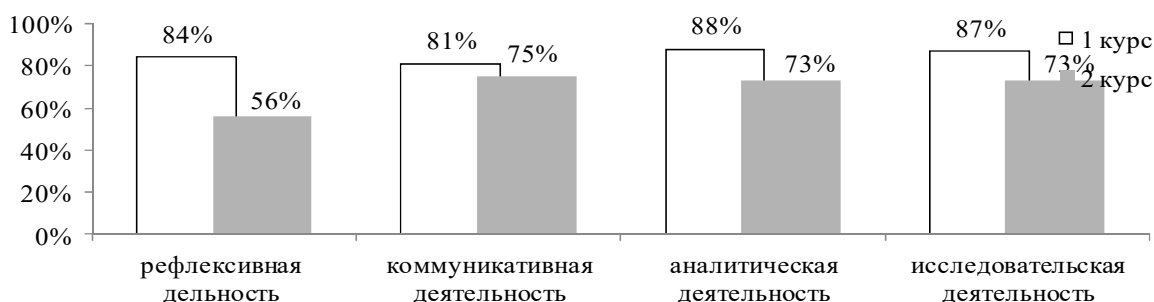


Рисунок 2. Результаты диагностического анкетирования 1, 2 курса обучающихся

На рисунке 2 представлено распределение видов деятельности в процессе работы над проектом обучающихся первого и второго курса. В совокупности у опрошенных респондентов трудности возникают при исследовательской, аналитической деятельности 87,5%. Это связано с большим объемом информации, которая подлежит анализу. Кроме того, респонденты первого курса 84% не видят никаких возможностей в проектной деятельности для будущей своей профессиональной деятельности. У 81% обучающихся наблюдается слабый уровень коммуникативной деятельности, так как недостаточно сформированы умения в области межличностных отношений, организаторских способностей, связанных с обменом информацией.

Процент рефлексивной деятельности у обучающихся второго курса стал 56%, это связано с осознанием результативности реализации проекта. Студенты предоставляют интеллектуальный продукт и механизмы его внедрения, что мотивирует к последующей работе над новым проектом. Положительную оценку получила коммуникативная деятельность 75%, респонденты, показавшие высокий уровень, инициативы, принимают самостоятельные решения, аргументированно отстаивают свое мнение. Можно отметить положительную динамику в исследовательской и аналитической деятельности 73%. Обучающиеся посредством анализа полученных предметных знаний выявляют факты, приходят к логическим решениям в проектной деятельности.

Таким образом, диагностическое анкетирование показывает не сформированность умений по рефлексивной, коммуникативной, аналитической исследовательской деятельности, поскольку не хватает знаний, отсутствует опыт таких видов деятельности. На втором курсе показатели повышаются, так как повышается интерес к проектной деятельности.

Введение проектной деятельности с первого курса дает возможность обучающимся интегрировать знания из смежных дисциплин, искать эффективные пути решения задач.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Метод проектов / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
5. Петрова, Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.
6. Полевая, Н.М. Основы проектной деятельности / Н.М. Полевая, В.В. Ситникова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2020. – 100 с.

Педагогика

УДК 378.2

ассистент Герасимова Галина Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные критерии и показатели. Они позволяют определить уровень сформированности ИКТ-компетентности у будущих учителей математики и физики, готовность их к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе. Выделены три критерия: организационно-педагогический критерий дидактический критерий, ценностно-психологический. Каждый из них включает в себя показатели, позволяющие оценить готовность будущих учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в школе. При определении данных показателей мы опирались на результаты анализа содержания ИКТ в компетенциях, представленных в образовательных программах по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «математическое образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Математика» и «Физика». Анализ выделенных критериев позволил нам определить три уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики: базовый, функциональный, системный. Педагог должен обладать общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетенциями на системном уровне, для того чтобы эффективно строить образовательный процесс в дистанционном формате. Данные критерии станут основой для разработки и реализации методики подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в школе.

Ключевые слова: критерии, показатели, дистанционное обучение, дистанционные технологии, ИКТ-компетентности.

Annotation. The article deals with the basic criteria and indicators. They make it possible to determine the level of ICT competence formation in future teachers of mathematics and physics, and their readiness to use distance technologies in the educational process. Three criteria were singled out: organizational-pedagogical, didactic, and value-psychological. Each of them includes indicators to assess the readiness of future teachers of mathematics and physics for the use of distance technologies in school. In determining these indicators, we relied on the results of the analysis of ICT content in the competencies presented in the educational programs of training 44.04.01 Pedagogical Education, focus (profile) "Mathematics Education" and 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles), focus (profile) "Mathematics" and "Physics". The analysis of the criteria allowed us to define three levels of ICT competencies of mathematics and physics teachers: basic, functional, and systemic. The teacher should have general user, general pedagogical, and subject pedagogical ICT competencies at the systemic level in order to effectively build the educational process in a distance learning format. These criteria will form the basis for the development and implementation of a methodology for training teachers of mathematics and physics in the use of distance technologies at school.

Key words: criteria, indicators, distance learning, distance technologies, ICT competencies.

Введение. Программа подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в учебном процессе в общеобразовательных организациях должна быть ориентирована на то, чтобы у студентов был сформирован по итогам обучения высокий уровень компетентности в области ИКТ. Для ее разработки необходимо разработать критерии и показатели уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики, в соответствии с которыми будет разрабатываться методика подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе.

В процессе данного исследования были использованы: теоретический анализ педагогической, методической литературы, контент-анализ. При определении критериев уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики должен овладеть тремя компонентами ИКТ-компетентностями. мы исходили из следующих положений:

1. – ИКТ-компетентность учителя при использовании дистанционных технологий в школе, представляет собой способность педагога решать широкий круг педагогических задач, моделировать и конструировать образовательную деятельность с использованием ИКТ в образовательном процессе в онлайн формате. Это требует полного уровня грамотности в сфере ИКТ, умение применять ИКТ при использовании дистанционных платформ и инструментов в учебном процессе. Учитель должен понимать высокую значимость ИКТ как основы новой образовательной парадигмы, которая ставит своей целью формирование учеников как субъектов информационного общества.

2. – Будущий учитель математики и физики должен в процессе обучения в университете овладеть тремя компонентами ИКТ компетентности: первая – общепользовательская; общепедагогическая; предметно-педагогической, каждая из данных компетенций включает в себя определенные знания, умения и навыки в области ИКТ и области применения.

3. – Наличие у будущего учителя математики и физики ИКТ-компетентности включает формирование компетенций, помогающих ему не только помогать ученикам усваивать знания, но и моделировать передовые практики и создавать такую среду обучения, которая способствовала бы формированию у учащихся принципиально новых знаний, формирование их субъектной позиции в учебном процессе.

4. – ИКТ-компетентность будущего учителя математики и физики должна быть включена в содержание универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в целях построения будущим учителем эффективной информационно образовательной среды, которая способствует формированию школьников как активных субъектов в информационно-образовательном пространстве.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с вышеизложенным были определены следующие критерии уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих преподавателей математики и физики в контексте эффективности применения ИКТ на онлайн уроках в школе.

Организационно-педагогический критерий, который позволяет определить уровень освоения будущим педагогам математики и физики ИКТ, необходимых для организации эффективной педагогической деятельности в условиях использования дистанционных платформ и инструментов в школе.

Данный критерий включает оценку общепользовательских и общепрофессиональных ИКТ-компетенций, которые необходимы будущему учителю математики и физики в целях формирования его универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в контексте дистанционного обучения.

Организационно-педагогический критерий включает следующие показатели:

- Способность работать в Интернете и с компьютерными программами на уровне уверенного пользователя.
- Способность применять ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы для дистанционного обучения.
- Способность использовать ИКТ в целях управления образовательным процессом и оценивания в дистанционном формате.

При определении индикаторов данных показателей мы опирались на результаты анализа содержания ИКТ в компетенциях, представленных в образовательных программах по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «математическое образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Математика» и «Физика». Выделенные в результате нашего анализа компоненты ИКТ-составляющие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленные в данных программах, были дополнены нами в соответствии со структурой и содержанием ИКТ-компетентности педагога математики и физики.

Будущий учитель математики и физики при работе в классе должен решать образовательные и воспитательные задачи, которые направлены на обучение школьников предмету, их воспитание и личностное развитие. Переход обучения в дистанционный формат не отменяет эти задачи, и учителю необходимо организовать учебный и воспитательный процесс в онлайн-формате с использованием средств ИКТ.

Дидактический критерий позволяет определить способность будущего учителя математики и физики организовать такую информационно-образовательную среду при проведении занятий, которая бы способствовала созданию условий для воспитания и развития личности ребенка, формирования его способности к рефлексии, саморазвитию, креативному мышлению, среды, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка.

Дидактический критерий включает следующие показатели:

- Способность работать со специфическими программными средствами в целях проведения работ по математике и физике в дистанционном формате.
- Способность организовать практические и лабораторные работы по математике и физике в дистанционном формате.
- Способность использовать ИКТ в целях построения обучающей, воспитывающей и развивающей среды при работе с классом в дистанционном формате.
- Инклюзивная компетентность в онлайн-взаимодействии.

При проведении занятий по математике и физике с использованием дистанционных технологий перед учителем стоит задача не просто организовать трансляцию своего выступления в онлайн-формате, а создать возможности для создания такого информационно-образовательного пространства, в котором учитель и ученик активно взаимодействуют, существует возможность для применения различных технологий обучения, возможности для работы в группе, парами, индивидуально.

Также нами был введен третий критерий – ценностно-психологический. Будущий преподаватель математики и физики должен не только уметь использовать знания и навыки в области ИКТ для проведения занятий в дистанционном формате, но и обладать готовностью к реализации данных технологий, стремлением к использованию инноваций в своей педагогической деятельности с целью построения эффективного образовательного пространства, в котором ученик не просто получает знания, но и сам выступает активным субъектом образовательного процесса. Таким образом, ценностно-психологический критерий включает мотивы, ценности, цели, потребности в активной педагогической деятельности с применением средств ИКТ.

Данный критерий включает следующие показатели:

- Понимание роли ИКТ в организации учебного процесса.
- Ценностное отношение к инновационной деятельности, мотивация к использованию различных ИКТ при проведении уроков в дистанционном формате.
- Педагогическая позиция: готовность к профессиональному развитию, мотивация осваивать новые знания в области ИКТ и применять их в своей деятельности.

Анализ выделенных критериев позволил нам определить три уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий в школе:

- базовый,
- функциональный,
- системный.

По ценностно-психологическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

– на базовом уровне у студента отмечается слабая мотивированность к изучению средств ИКТ для реализации образовательной деятельности с использованием дистанционных технологий, он слабо понимает роль ИКТ в организации образовательного процесса;

– на функциональном уровне у студента отмечается наличие ценностного отношения к ИКТ, понимание их роли в организации учебного процесса в дистанционном формате, стремление использовать изученные ранее ИКТ в своей педагогической деятельности, однако готовность к профессиональному развитию, мотивация получать новые знания в области ИКТ и внедрять их в свою деятельность проявляется недостаточно;

– на системном уровне у студента четко выражены внутренние мотивы применения ИКТ при работе в школе, отмечается выраженное стремление использовать разнообразные ИКТ при проведении уроков в дистанционном формате, проявляется готовность к профессиональному развитию, мотивация получать новые знания в области ИКТ и внедрять их в свою деятельность.

По организационно-педагогическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

– на базовом уровне будущий педагог способен работать в Интернете и с компьютерными программами по образцу, в стандартной ситуации. Владеет знаниями об использовании ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы с использованием дистанционных технологий по шаблону, руководствуясь готовыми рекомендациями и разработками;

– на функциональном уровне будущий учитель математики и физики способен работать в Интернете и с компьютерными программами на уровне уверенного пользователя. Он готов применять ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы с использованием дистанционных технологий и использовать ИКТ в целях управления образовательным процессом и оценивания в дистанционном формате;

– на системном уровне будущий учитель математики и физики демонстрирует стремление использовать различные ресурсы Интернета и компьютерных программ в своей практической деятельности.

По дидактическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

– на базовом уровне будущий учитель математики и физики организует педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий по образцу, в стандартной ситуации. Применяет наиболее распространенные знания о средствах ИКТ в целях построения обучающей и воспитывающей среды при работе с классом в дистанционном формате, руководствуясь готовыми методическими разработками и рекомендациями;

– на функциональном уровне будущий преподаватель математики и физики способен организовать педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий по решению любых возникающих перед ним педагогических задач в меняющейся профессиональной ситуации; его деятельность с использованием дистанционных технологий характеризуется осмысленностью цели, обоснованностью выбора путей и способов предполагаемой деятельности;

– на системном уровне он демонстрирует готовность организовать педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий с использованием педагогических инноваций, средств ИКТ в нестандартных ситуациях; обоснованно подходит к выбору рациональных видов деятельности обучающихся, способствующих более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками в области математики и физики [3].

Выводы. Таким образом, сформированность ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий включает три уровня: базовый, функциональный, системный. Нами были выделены три критерия уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий: организационно-педагогический, дидактический и ценностно-психологический. Они станут основой для разработки и реализации методики подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе.

Литература:

1. Гребенникова, В.М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В.М. Гребенникова, О.В. Леус // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 86-95

2. Павлова, Л.Н. Характеристика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности / Л.Н. Павлова, Е.В. Фролова // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 11. – С. 24-29

3. Темняткина О.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 180-195

4. Ярычев, Н.У. Обновление образования в России: сущностные проблемы / Н.У. Ярычев // Вестник современных исследований. – 2018. – № 6.3 (21). – С. 137-138

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

САМОПОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМОЗАЩИЩЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Процесс социализации предполагает не только выключение молодого человека в социальные взаимоотношения в интересах общества, но и формирование самозащитности как условия психического здоровья. Формирование самозащитности основывается на развитии самосознания, главным аспектом которого является процесс самопознания. В работе рассмотрены особенности процесса самопознания и результаты обучающего курса, направленного на развитие навыков самопознания среди студентов вуза.

Ключевые слова: самозащитность, самосознание, самопознание.

Annotation. The process of socialization involves not only the inclusion of a young person in social relationships in the interests of society, but also the formation of self-protection as a condition of mental health. The formation of self-protection is based on the development of self-awareness, the main aspect of which is the process of self-knowledge. The paper considers the features of the process of self-knowledge and the results of a training course aimed at developing self-knowledge skills among students of the Higher School.

Key words: self-protection, self-awareness, self-knowledge.

Введение. В процессе социализации формируется эмоционально-волевая «партитура» личности, ее готовности выполнять различные социальные роли. На начальном этапе социализации личность осознает потребность быть сильной, независимой и при этом защищенной. Таким образом, процесс социализации тесно связан с формированием самозащитности личности [2]. Разрешить этот противоречивый узел личностного развития в целях успешной адаптации должны педагоги, ибо в процессе социализации личности свойственно не только приспосабливаться к среде, но и среду приспосабливать к себе, т.е. реализовывать процесс внешней и внутренней адаптации. Внутренняя адаптация, по нашему

мнению, первична, так как только обладающая внутренним самоконтролем и живущая во внутреннем согласии личность способна адаптироваться к социальным нормам и требованиям, и при этом сохранить способность к самоактуализации в данном социуме. Главной чертой этого адаптационного процесса является его положительное содержание, то есть состояние радостного, удовлетворенного, наполненного смыслом общего фона жизнедеятельности. В конечном счете, радость мировосприятия «несмотря и вопреки» – большая жизнотворная сила, и обрести ее человек способен в любое «сложное» время. Самоактивизация эффекторной, деятельной стороны личности без рефлексивного самосознания немислимо. Сократовское «познай себя» остается актуальной педагогической задачей на все времена. Овладев мудростью самосознания, человек становится хозяином самого себя, способным осознавать и преодолевать негативные черты, а также исключать внешнее негативное насильственное либо манипулятивное влияние.

Изложение основного материала статьи. В российских научных исследованиях (Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.И. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, И.И. Чеснокова, В.А. Ядов и др.) самосознание понимается либо как познание самого себя (рациональный, когнитивный аспект), либо как эмоционально, оценочно окрашенное отношение к себе (иррациональный, эмотивный аспект). Самосознание есть способность человека к самопознанию, самовыражению и самоуважению в рамках сложившейся в определенный возрастной период целостной Я-концепции.

Традиционно в соответствии с научно признанной структурой личности выделяют 3 компонента самосознания:

1. познавательный (самопознание); (В. Вундт, Н.Я. Грот, У. Джеймс, Дж. Мид и др.);

2. эмоционально-ценностный (самоотношение, самооценка, самопринятие); (А.Н. Аверин, Г.А. Ключникова, Р.С. Пантелеев и др.);

3. волевой (самоконтроль и саморегуляция). (В.Я. Семке, Э. Цветков, Р. Штайнер и др.).

Личность со сформировавшимися компонентами самосознания проявляет следующие вербальные и невербальные признаки:

- Речь: местоимение «Я»; открытое выражение в речи чувств, желаний, требований; ясная, содержательная и объективная аргументация; простые речевые конструкции; отражение в речи чувств и аргументов партнера; краткое, четкое и однозначное обоснование требований или предложений.

- Дистанция общения: оптимальная, при этом соответствующая нормам данной культуры.

- Визуальный контакт: устойчивый, но не подавляющий.

- Громкость голоса: оптимальная громкость для того, чтобы партнер слыша.

- Паузы: умение держать паузу и молчать для поддержания собеседника в процессе беседы.

- Жестикуляция: сдержанная, поддерживающая коммуникацию.

- Поза: расслабленная.

Самосознание начинает формироваться на эмоционально-ценностном и волевом уровне. Основой самосознания на начальном этапе социализации является формирование адекватной самооценки. Под адекватной самооценкой мы понимаем глубинное внутреннее ощущение самодостаточности и автономии личности, ощущение «авторства» своей жизни. Это «авторство» требует осознания своих возможностей для восхождения к своей индивидуальности, уверенности в своей личной ценности, способности управлять внутриличностным конфликтом между «Я» и «Они» (родители, коллеги, одноклассники, друзья и др.). А если все-таки личность оказалась втянутой в конфликт, адекватная самооценка помогает сохранить ей достоинство, подлинность и автономию своего «Я».

Подростковый период – начало процесса самопознания. Самопознание как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания к другому знанию, к его уточнению, углублению, расширению и т.д. В научно-исследовательской литературе существуют два подхода к пониманию сущности процесса самопознания. Первый подход (субъектный) рассматривает самопознание как внутриличностный, интраиндивидуальный процесс (Дж. Брунер, В. Вундт, Н.Я. Грот, Т. Липс, Д. Юм и др.). Второй подход (объектный) рассматривает самопознание как межличностный когнитивный процесс, в основе которого лежат социальные взаимоотношения субъектов познания (У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид). Системный подход синтезирует эти две точки зрения, признавая самопознание как сложный психический процесс, включающий наряду с внутриличностными механизмами рефлексии также межличностную деятельность и коммуникацию (И.С. Кон, Г.Я. Розен, В.В. Столин и др.). Исходя из системного понимания природы самопознания можно дать следующее определение: «Самопознание есть психический процесс, основанный на когнитивном механизме понимания своей личности через субъектную (внутреннюю) рефлексии и объектное (внешнее) взаимодействие с миром природы и человечества. Результатом самопознания являются верифицированные знания о себе, которые вкпе с эмоционально-ценностной и волевой составляющими личности формируют целостный синкретичный образ «Я», что позволяет человеку не только быть функционально разнообразным, но и выдерживать многочисленные «вызовы судьбы».

Современная педагогика, при всем разнообразии концептуальных подходов, сходит в мнении, что исследование самопознания как элемента формирования самосознания имеет важное значение в теоретическом, прикладном, методологическом аспектах. Опираясь на классификацию Б.Г. Ананьева, можно выделить следующие четыре группы объектов самопознания:

- «Я» как биологический индивид (внешность, здоровье, наследственность, особенности двигательных реакций и др.);

- «Я» как социальная личность (самоидентичность);

- «Я» как субъект деятельности и коммуникаций (способности, возможности, перспективы);

- «Я» как духовная личность (ценностно-смысловые установки, мотивы, идеалы и тому подобное) [1].

Развивая данную схему самопознания, можно выделить два направления деятельности человека по самопознанию:

а) «автономное» – познание качеств, которые отличают субъекта самопознания от других людей, делают его уникальным;

б) «коллективное» – познание качеств, объединяющих человека с другими людьми, имеющих общечеловеческий характер и связывающих его с другими людьми.

Г.Я. Розен выделяет три механизма самопознания: рефлексивные механизмы (через самоанализ), механизмы отражения (через обратную связь в процессе коммуникаций), механизмы научного самопознания (через диагностические методики). Процесс самопознания осуществляется непосредственным и опосредствованным путями. Непосредственное самопознание осуществляется через рефлексии, самонаблюдение, самоанализ, самооценку. Опосредованный путь самопознания осуществляется через сравнение, сопоставление себя с другими людьми, анализ результатов собственной деятельности и коммуникаций [3].

С целью формирования механизма самопознания нами был разработан и апробирован курс для студентов «Я в мире и мир во мне». Курс представлен двумя блоками:

I блок – теоретические и практические занятия. Этот блок актуализирует познавательный компонент самосознания и нацелен на формирование навыка самопознания. Блок включает изучение психологической структуры,

психических процессов, свойств и состояний личности, психологии межличностных отношений. Практические занятия закрепляют полученные знания в ходе тестирование, выполнения упражнений, консультирования. Результаты тестирования и саморефлексии фиксировались в дневниках;

II блок – социально-психологический тренинг, в рамках которого развивались навыки межличностной коммуникации, асертивности, самокоррекции и саморегуляции. В этом блоке процесс самопознания подкрепляется эмоциональным и волевым компонентом самосознания. Таким образом, основной целью курса являлось содействие активности и продуктивности самопознания как ключевой основы формирования самозащищенности, выявление перспектив самореализации личности, на развитие положительного отношения к себе и другим. Особое внимание обращалось на тот факт, что специфическими средствами самопознания являются всевозможные диагностики, а также методы самоанализа, самонаблюдения, рефлексии, при этом ни одно из них не в состоянии дать идеально точную характеристику личности. Доверие к диагностическим методикам должно гармонично сочетаться с критическим подходом, критическим мышлением.

Активное самопознание начинается там, где возникает трудность или проблема. Именно конфликтная деятельность, вызывая затруднения, требует от субъекта поиска новых возможностей преодоления и разрешения конфликтных ситуаций, в том числе и внутри себя, стимулируя тем самым самопознание. Чем глубже и многостороннее знание субъектом собственной личности, тем выше ее самозащищенность. В ходе занятий мы выделили основные источники конфликтов. К первой группе относятся внутренние источники конфликтов: это конфликты из сферы отношений к собственному телу, физическому здоровью и проявлениям собственного сознания (интуиция, фантазия, мечты и тому подобное). К второй группе относятся внешние источники конфликтов: это конфликты в сфере межличностных отношений (с друзьями, родственниками, коллегами, одноклассниками) и деловых отношений (успех в деятельности, признание, авторитет). С этой целью нами была проведена серия практических занятий по разрешению социально-психологических и конфликтных ситуаций. Члены группы стали более открытыми в общении, делились впечатлениями от удачных контактов с окружающими их людьми. Все это свидетельствовало о выходе наблюдаемых нами студентов на "конвенциональный" уровень общения.

Особое значение для молодых людей имеют внутриличностные конфликты, в основе которого лежит, как правило, рассогласование между потребностью и возможностью ее удовлетворения. Преодоление этой рассогласованности начинается с поиска необходимых знаний и, в первую очередь, с познания себя. Поиск внешних причин формирует фатальный, неразрешимый характер проблемы, приводящий к безответственному поведению. Поиск же внутренних причин (самопознание) либо помогает прийти к конструктивным выводам, направленным на поиск способов преодоления внутреннего конфликта, либо человек опускает руки и вешает на себя ярлык "неспособного", "ленивого", "глупого" и др. Опасность негативных последствий внутриличностных конфликтов должна быть нивелирована педагогом, помогающим своим ученикам подняться на более высокий интеллектуальный и рефлексивный уровень.

Выводы. Проведенные исследования позволяют выделить основные факторы, обуславливающие «запуск» процесса самопознания в целях формирования самозащищенности. Исходным фактором является актуализированная потребность в самопознании. Наличие этой потребности начинает проявляться в подростковом периоде:

- особое внимание к собственной внешности (одежда, прическа, фигура);
- интересе к специальной литературе о человеке, человеческих взаимоотношениях и увлечение тестами, получившими широкое распространение печатных и электронных публикациях;
- стремлении к общению как средству получения информации о себе, отсюда – интерес к практическим занятиям (тренинги, коворкинги, психологические консультации, дискуссионные клубы и др.);
- потребности в одиночестве, в общении с самой собой;
- замкнутости, скрытности, боязни неприятия сверстниками.

Вторым фактором развития самопознания является процесс овладения способами и методами самопознания. Именно этот фактор требует активного, доброжелательного, научно подкрепленного влияния родителей, педагогов и иных наставников (например, психологов-консультантов, тренеров, блогеров, вожатых в детских лагерях, педагогов во внешкольных учреждениях и др.). Именно этот фактор лег в основу, стал целью нашего обучающего курса.

Овладение методами и способами познания к формированию третьего фактора самопознания – осознанности этого процесса. Выведение процесса самопознания с бессознательного уровня на уровень осознанности – основная цель в развитии самопознания, поэтому последний фактор представляется наиболее значимым с точки зрения педагогического обеспечения в целях достижения самозащищенности. Именно низкий уровень самозащищенности, вытекающий из внутренних и межличностных проблем, составляет предметное содержание самопознания студентов. Следовательно, самопознание не является для студентов самоцелью, а воспринимается ими как средство наиболее оптимальной адаптации, самоопределения и самореализации в окружающем мире. Проведенный в ходе описанного обучающего курса опрос на тему «Что значит познать себя?» показал, что самопознание для респондентов – это:

- средство достижения профессиональных и жизненных целей (55%),
- возможность научиться «лучше понимать других людей» (35%),
- возможность «узнать что-то новое о себе» (10%).

В заключение отметим, что анализ итогов обучающего курса показал изменения внутреннего состояния студентов и достижение следующих результатов:

- получение новых знаний по выбору жизненной позиции, успешности в общении и саморегуляции своим состоянием;
- понимание значения самопознания;
- осознание внутренних противоречий для формирования социальной самозащищенности;
- осознание необходимости проектирования активной работы над собой и выработке специальных умений и навыков для достижения состояния социальной самозащищенности самостоятельно.

Таким образом, обучающий курс позволил студентам лучше осознать себя, свое поведение, научиться управлять своим психическим состоянием, формировать адекватную самооценку, коммуникативную компетентность и умения гибко реагировать на различные социальные воздействия, иначе говоря курс способствовал развитию самозащищенности.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб: Питер, 2018. – 288 с.
2. Гут, А.В. Сущностные характеристики социально-психологической самозащищенности / А.В. Гут, Н.З. Аппакова-Шогина, Ю.В. Пайгунова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта, РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. – С. 118-120
3. Розен, Г.Я. Психология познания как самостоятельное направление исследований / Г.Я. Розен // Зарубежные исследования по психологии познания: сб. анал. обзоров / Редкол. А.А. Бодалев, и др. – М.: ИНИОН АН СССР, 1977

УДК 377.6

кандидат экономических наук, доцент Данилевская Елена Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет» (г. Кострома);

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КОРРУПЦИОННЫХ РИСКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье сформирован подход к оценке коррупционных рисков в системе высшего образования. Проанализированы основные правовые акты по противодействию коррупции, рассмотрены современные подходы к управлению неправомерными действиями, сформирована классификация коррупционных рисков и определены последствия их возникновения. Впервые приведена классификация коррупционных рисков в высшем образовании по сферам их возникновения и участвующим субъектам, также раскрыты последствия коррупции, что позволило авторам разработать методы оценки коррупционных рисков в сфере высшего образования. Предложенные авторами подходы к оценке коррупционных рисков могут быть использованы для совершенствования управления ими на основе приведенной классификации для сферы высшего образования.

Ключевые слова: коррупция, коррупционный риск, классификация рисков, оценка риска, противодействие коррупции в образовании.

Annotation. The article forms an approach to the assessment of corruption risks in the higher education system. The main legal acts on combating corruption are analyzed, modern approaches to the management of illegal actions are considered, a classification of corruption risks is formed and the consequences of their occurrence are determined. For the first time, the classification of corruption risks in higher education by the spheres of their occurrence and participating entities is given, the consequences of corruption are also disclosed, which allowed the authors to develop methods for assessing corruption risks in higher education. The approaches proposed by the authors to the assessment of corruption risks can be used to improve their management based on the above classification for higher education.

Key words: corruption, corruption risk, risk classification, risk assessment, anti-corruption in education.

Введение. Согласно сведениям МВД России в 2022 году 1 место по коррупции занимают взятки [4], которые чаще всего получают педагоги, сотрудники полиции и служащие уголовно-исполнительной системы. При этом преподаватели образовательных организаций берут взятки за успешное прохождение зачетов и экзаменов» [5]. Порядка 72% россиян считают сферу образования коррумпированной [6].

Результаты исследований разными организациями показывают, на протяжении многих лет коррупция в сфере образования занимает третье место [4]. Например, Фонд общественного мониторинга развития системы образования Национальные ресурсы образования на основе опроса 2500 россиян из 82 субъектов опубликовал следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования коррупции

Вопрос анкеты	Сфера деятельности		
	Медицина	ГАИ/ГИБДД	Образование
Сталкивались ли Вы лично с коррупцией и в какой-либо сфере?	39%	35%	30%
Сталкивались ли со взяточничеством?			
Сам предлагал взятку	21%	11%	12%
Давал взятку по принуждению	18%	24%	17%
Сам брал взятку	1%	1%	1%

Как свидетельствуют данные таблицы 1, проблемы коррупции в сфере образования серьезные, и взяточничество – один из самых распространенных видов преступления. Низкий уровень признания о получении взятки (1%) может свидетельствовать о нежелании респондентов признавать свою вину.

Изложение основного материала статьи. Нормативно-правовая база регулирования коррупции подразделяется на:

1. Общее регулирование – на основе ФЗ РФ №273-ФЗ «О противодействии коррупции», который определяет общие положения в области противодействия коррупции.

2. Нормативные акты, формируемые Министерством труда и социальной защиты РФ.

3. Регулирование противодействия коррупции на уровне отрасли осуществляет Министерство образования и науки.

Т.о., основная часть из них регламентирует организационную часть работы по противодействию коррупции и практически не содержат методов оценки риска. Не смотря на постоянное совершенствование законодательства в сфере коррупции, ситуация остается крайне острой и ухудшается с каждым годом. Для данного исследования наибольший интерес представляет Письмо Минобрнауки России от 06.08.2013 N 12-925, в котором раскрываются все основные типовые ситуации возникновения коррупционных рисков.

В таблице 2 представлены основные этапы оценки и предотвращения коррупционных рисков.

Этапы оценки и предотвращения коррупционных рисков

Этап	Содержание этапа
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • иницирование проведения оценки коррупционных рисков; • выбор методики и плана реализации оценки; • установление ответственных за осуществление оценки, определение полномочий и обязанностей; • формирование списка и сбор соответствующих документов.
Описание бизнес-процессов	<ul style="list-style-type: none"> • изложение видов деятельности предприятия в виде бизнес-процессов; • представление подпроцессов, входящих в бизнес-процессы.
Идентификация коррупционных рисков	определение критических точек в каждом бизнес-процессе и всестороннее рассмотрение возможностей осуществления коррупционных рисков в каждой критической точке.
Анализ коррупционных рисков	<ul style="list-style-type: none"> • составление "коррупционных схем"; • составление списка должностей сотрудников предприятия, которые могут быть вовлечены в совершение коррупционного правонарушения в критической точке.
Ранжирование коррупционных рисков	<ul style="list-style-type: none"> • определение вероятности осуществления и потенциального ущерба от коррупционного риска; • классификация коррупционных рисков по уровням значимости; • установление приоритетов в процессе минимизации коррупционных рисков.
Подготовка мер по минимизации коррупционных рисков	Разработка вариантов по минимизации всех или наиболее значимых идентифицированных коррупционных рисков.
Оформление, согласование и утверждение результатов оценки коррупционных рисков	Составление и согласование с руководителем предприятия матрицы коррупционных рисков и списка должностей в рамках данного коррупционного риска.

Следует отметить, что эффективность оценки коррупционных рисков во многом зависит уровня профессионализма специалиста, осуществляющего данную оценку. К тому же ситуация может меняться, и тогда процесс оценки коррупционных рисков становится постоянной систематической работой. Только в этом случае можно контролировать коррупционные риски и их предотвращать.

В настоящее время основным методом управления коррупционными рисками является составление карты коррупционных рисков (далее Карта). Существует множество методических указаний по разработке карт. Например Сибирским федеральным университетом разработана Методика разработки коррупциогенной карты рабочего места руководителя образовательной организации [1]. По мнению авторов, процесс формирования Карты включает несколько этапов: идентификация бизнес процессов, выявление в их составе критических точек, представление вероятных правонарушений и в результате этого создание самой Карты, представляющей собой таблицу и включающей в себя следующие показатели: коррупционно опасные полномочия, должность, вероятные ситуации, уровень риска и действия по меры по устранению данного риска.

Следовательно, управление коррупционными рисками является необходимым условием нормального функционирования образовательного учреждения. Качественное управление любым объектом возможно при условии его полной характеристики. Характеристика коррупционных рисков должна включать сферу возникновения, участников коррупционных действий и последствий риска.

На основании этого в качестве первого признака классификации устанавливаем сферу возникновения. Для образовательных учреждений характерны организационные процессы, технические, экономические и социальные (социально-психологические), можно выделить в отдельную группу риски, характерные для конкретного образовательного учреждения. В таблице 3 представлены виды рисков во взаимосвязи с факторами.

Таблица 3

Виды коррупционных рисков во взаимосвязи с факторами

Факторы возникновения коррупционных рисков	Виды рисков
1. Организационные	<ul style="list-style-type: none"> • Лицензирование образовательной деятельности. • Штатное расписание. • Формирование отчетности о деятельности образовательного учреждения. • Взаимодействие с органами власти и другим контрагентами.
2. Технические	<ul style="list-style-type: none"> • Несоответствующее качество технической базы для формирования информации. • Утечка данных о деятельности университета, в том числе персональных. • несанкционированный доступ к информационным ресурсам.
3. Экономические	<ul style="list-style-type: none"> • Нецелевое использование средств и имущества образовательного учреждения. • Неправомерное списание товарно-материальных ценностей. • Несвоевременная постановка/непостановка на учет товарно-материальных ценностей. • Формирование фонда оплаты труда. • Государственные закупки.

4. Социальные (социально-психологические)	<ul style="list-style-type: none"> • Давление со стороны руководства. • Взятки за сдачу экзаменов/зачетов. • Вымогательство. • Взаимодействие с родителями учащихся.
5. Уникальные	Специфические риски для конкретного образовательного учреждения.

Следующим этапом исследования является определение коррупционных рисков по взаимодействию членов бизнес-процессов. Важным условием становится определение последствий противоправных действий. В таблицах 4-7 отражены виды коррупционных рисков по факторам и определены последствия их наступления. Кроме того, для оценки уровня «опасности» каждого вида риска необходимо определить последствия их наступления.

Уникальные риски характерны для конкретного вуза, поэтому в данной статье они не рассматриваются.

Таблица 4

Состав коррупционных рисков по организационным факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Лицензирование, аккредитация.	Руководящий состав ВУЗа, представители проверяющих организаций.	Взятка, подкуп должностного лица.	Снижение репутации/имиджа образовательного учреждения, падение рейтинга ВУЗа.
Штатное расписание.	Руководящий состав ВУЗа.	Прием на работу «удобного персонала».	Низкий/несоответствующий уровень квалификации кадров, слабый уровень научной работы.
Формирование отчетности.	Руководящий состав ВУЗа.	Предоставление недостоверной информации о деятельности ВУЗа.	Увеличение количества проверок, падение рейтинга ВУЗа.
Формирование фонда оплаты труда.	Руководящий состав ВУЗа.	неправомерное распределение премиального фонда.	Необоснованный расход средств, ухудшение финансового положения учреждения.

Таблица 5

Состав коррупционных рисков по техническим факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Формирование конфиденциальной информации.	Руководящий состав ВУЗа, сотрудники, имеющие доступ к информации.	«Слив» информации третьим лицам за вознаграждение.	Репутационные риски.

Таблица 6 - Состав коррупционных рисков по экономическим факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Госзакупки	Руководящий состав ВУЗа, участники тендеров (поставщики).	Подкуп лиц, принимающих решение по закупке, пользование закрытой информацией.	Ухудшение материального положения ВУЗа.
Хозяйственная деятельность	Руководящий состав ВУЗа, сотрудники, которые имеют право распоряжаться имуществом.	<ul style="list-style-type: none"> • Нецелевое использование средств и имущества образовательного учреждения. • Неправомерное списание товарно-материальных ценностей. • Несвоевременная постановка/непостановка на учет товарно-материальных ценностей. • Неправомерное формирование фонда оплаты труда. 	Ухудшение финансово-экономического положения ВУЗа, недостаток денежных средств для осуществления деятельности, падение рейтинга ВУЗа.

Таблица 7

Состав коррупционных рисков по социальным (социально-психологическим) факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Трудовые отношения	Руководящий состав ВУЗа – сотрудники.	Давление со стороны руководства.	Потеря квалифицированных кадров, снижение научного потенциала, наличие «псевдо-студентов».
Учебная деятельность	Преподаватель-студент.	Вымогательство, взятки, «дополнительное» консультирование.	Неравноправие студентов, снижение качества образования, снижение этических стандартов, потеря репутации ВУЗа, снижение количества студентов.

Исходя из информации, представленной в таблицах 4-7, считаем, что социальные (социально-психологические) риски, с одной стороны, самые распространенные, с другой – наиболее опасны, поскольку влияют не только на внутреннюю среду ВУЗа, но и на внешнюю. Рассматривая риски в организационной и экономической сферах, можно сделать вывод о том, что влияние в большей степени ухудшает экономическое положение образовательного учреждения. Риски технической сферы – это репутация ВУЗа. Социальная сфера, по сути, направлена на выполнение основной функции образовательного учреждения – реализация учебного процесса. По численности участников – это самая массовая сфера. Риски, возникающие в ней, могут затронуть всех студентов и преподавателей. При наличии так называемых «схем» сдачи зачетов и экзаменов, информация распространяется очень быстро. ВУЗ, зарекомендовавший себя как оказывающий некачественное образование и содержащий в штате непрофессионалов, рискует потерять потенциальных студентов. А низкий уровень образования выпускников способствует снижению качества человеческого капитала.

Среди причин коррупции в учебном процессе, как правило, называют маленькие размеры оплаты труда преподавателей, неравномерность оплаты их труда по регионам. Тем не менее, необходимо указать и этическую сторону проблемы – падение нравственности, снижение статуса учителя, деградация общества.

Также средством оценки коррупционных рисков выступает составление матрицы коррупционных рисков, процедура формирования которой раскрыта Методическими рекомендациями по выявлению и минимизации коррупционных рисков при осуществлении закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных или муниципальных нужд [7]. В системе высшего образования для построения данной матрицы использованы не только вышеназванные Методические рекомендации, но и практика их разработки по операциям государственных закупок. Примерный вариант матрицы представлен в таблице 8.

Таблица 8

Примерный вариант матрицы коррупционных рисков в системе высшего образования

Вероятность реализации	Очень часто					Взятки
	Высокая частота		Давление со стороны руководства	Нецелевое использование имущества и ресурсов	Вымогательство, взятки, «дополнительное» консультирование	
	Средняя частота		подкуп должностного лица, неправомерное распределение премиального фонда	Подкуп лиц, принимающих решение по закупке, пользование закрытой информацией	Прием на работу «удобного персонала»	
	Низкая частота		Предоставление недостоверной информации о деятельности ВУЗа			
	Очень редко			«слив» информации третьим лицам за вознаграждение		
	Очень легкий	Легкий		Средней тяжести	Значительный	Очень тяжелый
Потенциальный вред						

Следует отметить, что каждый ВУЗ имеет свои особенности, разный уровень коррупции, разную репутацию. Следовательно, содержание матрицы другого образовательного учреждения может отличаться от приведенного варианта. При оценке коррупционных рисков в образовательном учреждении должен быть использован индивидуальный подход, систематическая основа и учет силы влияния факторов и/или их изменения.

Выводы. Высокий уровень коррупции в России объясняется, прежде всего, безнаказанностью. Об этом свидетельствуют исследования Левада-Центр [10]. Причем, как показывает практика, чем выше должность коррупционера, тем больше безнаказанность. И это несмотря на то, что установленные Законом РФ «О противодействии коррупции» принципы противодействия коррупции включают в себя законность, открытость, публичность и неотвратимость ответственности за совершение коррупционных правонарушений [13].

По результатам исследования была сформирована классификация факторов, позволяющих правильно оценивать коррупционные риски в целях своевременного выявления и управления ими. Обозначенный метод оценки рисков обусловлен четким пониманием видов риска, причины и возможные сферы их возникновения. Исследование методических рекомендаций и опыта формирования матрицы коррупционных рисков в сфере государственных закупок позволило построить матрицу коррупционных рисков для сферы высшего образования, что имеет практическое применение для оценки рисков образовательных учреждений.

Литература:

1. Методика разработки коррупциогенной карты рабочего места руководителя образовательной организации / Воронцова И.П., Красноушов С.Д., Терешкова В.В., Хлонова Н.В. – Красноярск: СФУ, 2015. – 148 с.
2. Карта коррупционно-опасных функций, коррупционных рисков и мер их минимизации в Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки [утв. Рособрнадзором 25.01.2021]. – URL: <https://sudact.ru/law/karta-korrupcionno-opasnykh-funktsii-korrupcionnykh-riskov-i-mer/> (дата обращения 01.06.2023)
3. Коррупция в сфере образования: серия «Правовое просвещение населения» / Тихомирова Е.Ю., Максимов А.А., Баталин А.В., Петров Е.Е. – Петрозаводск: КарНЦ РАН, – 2018. – 15 с.
4. Коррупция в цифрах. Фонд Национальные ресурсы образования // URL: <https://nro.center/wp-content/uploads/2019/04/broshura-korrupciya.pdf/> (дата обращения 01.06.2023)
5. Матрица коррупционных рисков. – URL: <https://sudact.ru/law/metodicheskie-rekomendatsii-po-vyavleniiu-i-minimizatsii-korrupcionnykh/metodicheskie-rekomendatsii/3/ranzhirovanie-korrupcionnykh-riskov/tabлица-3/> (дата обращения 01.06.2023)
6. Методические рекомендации по коррупционным рискам. – URL: <https://24.gospotrebnadzor.ru/antikorrupciya/MetodMater/93931> (дата обращения 01.06.2023)
7. Методические рекомендации по проведению оценки коррупционных рисков, возникающих при реализации функций. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/anticorruption/2/14> (дата обращения 01.06.2023)
8. Основные подходы к оценке коррупционных рисков. – URL: www.цнмвл.рф/assets/files/documents/korupcija/osnovnye-podhody-k-ocenke-korrupcionnykh-riskov.pdf / (дата обращения 01.06.2023)
9. Папуткова, Г.А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г.А. Папуткова, И.В. Головина, Т.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, – № 4. – С. 13.
10. Подборка данных исследовательских центров и компаний к тематическому выпуску СоциоДиггера «Коррупция» №15. – URL: https://sociodigger.ru/wp-content/uploads/2021/12/data_corruption_122021.pdf/ (дата обращения 01.06.2023)
11. Рекомендации по порядку проведения оценки коррупционных рисков в организации. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72655734/> (дата обращения 01.06.2023)
12. Требования к антикоррупционной деятельности в образовательных организациях. – URL: https://rgsu.net/netcat_files/2219/3263/trebovanie_antikorrupzii_v_vuze.pdf (дата обращения 01.06.2023)
13. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 N 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (дата обращения 01.06.2023)

Педагогика

УДК 382.2

старший преподаватель Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);
студентка Айбазова Алина Ибрагимовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В данной статье рассматриваются интерактивные методы обучения иностранным языкам для перевода английских медицинских терминов на русский язык. Актуальность данной работы обусловлена большой социальной значимостью и важностью осуществления точного перевода медицинских текстов. Во всем разнообразии – описание истории болезни, инструкция к применению препаратов, описание заболевания, схемы лечения и другие – эти тексты представляют собой ту область, в которой недопустима многозначность мысли и неточность формулировок. Практическая значимость: одной из первоочередных задач, которая стоит перед переводчиками медицинских текстов, является создание универсальной терминологической системы, которая отражает современное состояние данной отрасли научного познания. Ввиду того, что наблюдается практически непрерывное появление новых терминов, возникает потребность в их переводе на другие языки для более продуктивного сотрудничества работников, которые заняты в сфере медицины.

Ключевые слова: медицинские термины, перевод, врач, научное познание, сотрудничество, стиль.

Annotation. This article discusses interactive methods of teaching foreign languages for translating English medical terms into Russian. The relevance of this work is due to the great social significance and importance of accurate translation of medical texts. In all its diversity – a description of the medical history, instructions for the use of drugs, a description of the disease, treatment regimens and others – these texts represent an area in which ambiguity of thought and inaccuracy of formulations are unacceptable. Practical significance: one of the primary tasks facing translators of medical texts is the creation of a universal terminological system that reflects the current state of this branch of scientific knowledge. Because there is an almost continuous appearance of new terms, there is a need for their translation into other languages for more productive cooperation of workers who are engaged in the field of medicine.

Key words: medical terms, translation, doctor, scientific knowledge, cooperation, style.

Введение. Медицинская терминология – это язык, посредством которого врачи различных направлений общаются друг с другом. Самыми верными в медицинской терминологии надо считать те слова, которые приняты большинством специалистов, понятны всем и ясно воссоздают сущность акта или объекта. Для того, чтобы термин в медицине стал общим достоянием, он должен быть нетрудным и однозначным [1].

Целью исследования является:

– анализ интерактивных методов обучения, дефиниция их сущности, плюсов и минусов в процессе преподавания иностранного языка студентам медицинских ВУЗов;

– выявление особенностей перевода терминологии в медицинских текстах с английского языка на русский.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

– дать определение понятия «термин»;

– рассмотреть особенности перевода медицинских терминов;

– рассмотреть интерактивные методы обучения иностранным языкам для перевода английских медицинских терминов на русский язык.

Изложение основного материала статьи. Перевод – это работа по толкованию значения текста на одном языке и сотворению нового текста на другом языке. Верность и полнота являются главными требованиями к переводу. Нельзя искажать или изменять мысли автора отправного текста. Итоги модификации значения первоисточника могут быть всякими, вплоть до нанесения вреда человеческой жизни, когда мы говорим о переводе в медицине [2].

Перевод медицинских текстов, бесспорно, является одной из интереснейших видов научно-технического перевода.

Медицинский перевод предъявляет очень большие запросы к переводчику.

При переводе медицинской терминологии случается решать две основательные задачи.

Первое – нужно доказать, что предпочтенные термины на самом деле являются синонимами, а не показывают разные взгляды. Единственным резонном для подобного решения является ясное отображение или научная дефиниция, которые есть в справочной литературе. Если их нет, невозможно доподлинно установить его значение [3].

Второе – нужно установить более подходящий из всех синонимов. Решение обеих задач очень сложно. Выбор самого верного термина надо проводить посредством обсуждения вопроса с учёными или специалистами в данной области.

На сегодняшний день надобность в медиках, без труда изыскивающихся на иностранном языке, огромна. Это определено реалиями нынешнего рынка труда. Стране нужны профессионалы в сфере медицины, могущие работать на современном уровне. Высшие учебные заведения должны использовать современные подходы к обучению. Они должны формировать у студентов коммуникативные, креативные и профессиональные навыки [4].

У преподавателей медицинских ВУЗов возникает вопрос поиска методов увеличения результативности обучения иностранному языку (рост познавательной заинтересованности, мотивации и т.д.). Одним из потенциальных версий разрешения данного вопроса является применение интерактивных технологий во время постижения иностранного языка.

Интерактивность в обучении – это дар к согласованности (обучение методом беседы, диалога, поступка). Итак, интерактивный – это метод, при котором обучающийся становится полноправным членом процесса. Он не только слушает или созерцатель. Он энергичный член совершающегося [5].

Преподаватель является консультантом, устройтеlem, подающим сообщение. При интеракции нет выпячивания того или иного члена обучения над остальными. Во время диалогового обучения обучающиеся занимаются критическим мышлением. Они учатся находить решение сложным вопросам при помощи рассмотрения ситуаций и сообщения, обдумывать разные взгляды, принимать взвешенные решения, участвовать в полемике, беседовать с остальными людьми. Активные методы отличаются от интерактивных методов обучения. Активные методы основываются на односторонней коммуникации (их создаёт и стабильно стимулирует преподаватель). При интерактивных методах изменяется порядок коммуникации в учебном процессе. Подобные методы направлены на осуществление познавательных навыков и надобностей индивидуума. Вследствие этого главное внимание направлено на создание действенной коммуникации, в которой члены процесса коммуникации более подвижны, распахнуты и энергичны [6].

Интерактивный метод обучения – это обучение, основательно занимающееся процессом общения. Для увеличения результативности процесса обучения требуется присутствие трех составляющих общения: разговорного (получение и сохранение устного и письменного сообщения), интерактивного (создание согласованности в общей работе) и перцептивного (восприятие и осмысление человека человеком) [7].

Ядром интеракции является принцип многогранной коммуникации, в которой нет полярности. Создание интерактивного обучения нацелено на обсуждение бытовых обстоятельств, применение ролевых игр, совместное решение проблемы при помощи синтеза ситуаций и соответствующих обстановок. Это помогает развитию навыков и умений, формированию ценностей, образованию духа сотрудничества, согласованности. Цель интерактивного обучения – построить комфортные обстановки обучения [8].

Интерактивные методы обучения: кейс-метод, метод ролевых игр, деловая игра, метод напряженных случаев, метод коммуникативно-ситуативного моделирования, метод мозгового штурма.

Кейс-метод – это рассмотрение подлинной бытовой обстановки, которую можно применять как педагогическое орудие для проведения дискуссии в аудитории. Он работает с комплексом знаний, который необходимо усвоить в процессе решения данной проблемы. Преимуществом кейсов является вероятность совмещать теорию и практику. Это имеет большое значение для формирования будущего мастера [9].

Кроме того, кейс содействует более глубокому освоению темы, воспитанию фантазии, добыче добавочной информации, использованию и формированию аналитического мышления, умению разрешать вопросы и приходить к приемлемым итогам, формированию вербальных навыков [10].

Применение метода ролевых игр на занятиях по иностранному языку дает возможность разнообразить занятия. Студенты составляют диалоги, полилоги. Это позволяет им показать речевую независимость, осуществить вербальные умения и навыки. Они могут приходить на выручку друг другу, исправлять реплики своих собеседников.

Деловая игра – это пример имитирования будущей профессиональной работы.

При деловой игре специальное внимание обращается на воспитание умения независимо реагировать на поставленную ситуацию, составление плана вытекающих действий, сообщение своего соображения и взгляда на всевозможные проблемы, что содействует формированию креативной работы [11].

Метод критических инцидентов. Целью этого метода является рассматривание студентами сложных, проблемных или конфликтных обстоятельств, которые могут встретиться им в работе. При планировании занятия с применением этого метода надо иметь в виду то, что у обучающихся должны быть данные, на фоне которых появилась эта проблема.

Коммуникативно-ситуативное моделирование. Методической базой коммуникативно-ситуативного построения является вербальный метод, при котором обучение иноязычной коммуникации происходит через диалог.

Главным критерием применения этого метода является создание модели обучения посредством вербального проведения занятия. Это помогает употреблять приобретенные профессиональные знания по английскому языку в диалогах, предельно приближает к реалиям иноязычного профессионального общения [12].

Обучение студентов – медиков происходит методом симуляции (имитационно-игровой деятельности), цель которой – закрепление вербального материала в запланированных имитационно-игровых обстановках. На занятиях организовываются игровые обстоятельства двух типов: ситуации для занятия с текстами и обще коммуникативные игровые обстановки.

Управлением процессом обучения студентов-медиков иностранному языку рассчитывает на деятельность по расширению их вокабуляра и обращению его в работающее орудие вербального характера [13].

Метод мозгового штурма (brain – storming) относится к одним из самых действенных методов повышения креативной деятельности. Главной идеей этого метода является то, что боязнь, критика, ощущение нерешительности мешают креативной деятельности. Они мешают появлению свежих идей. Сущность метода заключается в том, что студент-медик получает проблемный вопрос. На него нет готового ответа. Это и станет созданием для мини – дискуссии на занятии. Любой студент старается высказать свое отношение к проблеме, высказать приемы её решения, обосновано уверить всех в верности своей точки зрения, принимая во внимание доводы противников и названные неоспоримые факты [14].

Выводы. Итак, были рассмотрены следующие аспекты, которые вызывают наибольшие затруднения:

– недостаточная наполненность специализированных двуязычных словарей. При быстротечном формировании медицинской науки даже стремительно пополняемые онлайн-словари не могут угнаться за неологизмами в терминологии;

– в медицинской литературе, в отличие от прочих, обширно применяется латинский язык, который, как правило, не надо переводить, если текст служит для специалистов данной сферы.

Таким образом, медицинский перевод, является одним из самых ответственных форм перевода. Кроме требований к безукоризненному владению языком, для совершенного перевода нужны надлежащие медицинские знания.

В трудных обстоятельствах предпочтение наиболее верного термина должно проводиться при помощи обсуждения вопроса с авторитетными учёными или специалистами в данной сфере.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5

2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.

3. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // в сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110

4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб. НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – С. 500-503

5. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200

6. Лепشوкова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепشوкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123

7. Лепشوкова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136

8. Лепشوкова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170

9. Лепشوкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139

10. Лепشوкова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепشوкова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75

11. Лепشوкова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. – Выпуск XIX. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

12. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики: учеб. пособие / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 43-47

13. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234

14. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

студент Гоголева Василина Васильевна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ «КРОССЕНС»

Аннотация. В статье освещены результаты исследования по проблеме развития связной речи детей подготовительной дошкольного возраста в логопедической группе. Подчеркивается значение развития коммуникативных навыков детей и предполагается, что игра в кроссенс поможет им изучать новые слова, фразеологизмы, а также формировать связное высказывание. Целью исследования было выявить эффективность использования техники «Кроссенс» в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Для выявления уровней развития связной речи описываются основные методики диагностики. Приводятся результаты констатирующего эксперимента. В основной части приводятся правила чтения кроссенса и предполагаемые связи между его элементами. В ходе исследования использовались методы – изучение и анализ источников информации, педагогического опыта и статистических данных по исследуемой проблеме; наблюдение, беседа, опрос; обобщение и обоснование выводов. Описывается опыт использования техники «Кроссенс» в образовательном процессе в дошкольных учреждениях. Доказывается ее ценность как инструмента развития коммуникативных и когнитивных навыков детей. Результатами контрольного этапа явились положительные тенденции развития уровня связной речи у детей подготовительного дошкольного возраста в логопедической группе, их способность связно выражать свои мысли, составлять рассказ по технике «Кроссенс».

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, кроссенс, связная речь, логопедическая группа, дети с ОНР.

Annotation. The article highlights the results of a study on the development of coherent speech of children of preparatory preschool age in a speech therapy group. The importance of developing children's communication skills is emphasized and it is assumed that the game of crosssense will help them learn new words, phraseological units, and also form a coherent statement. The

aim of the study was to identify the effectiveness of the use of the "Crossense" technique in the development of coherent speech in preschool children. To identify the levels of development of coherent speech, the main diagnostic methods are described. The results of the ascertaining experiment are given. The main part provides the rules for reading the cross and the proposed links between its elements. In the course of the study, methods were used – the study and analysis of sources of information, pedagogical experience and statistical data on the problem under study; observation, conversation, questioning; generalization and substantiation of conclusions. The experience of using the "Crossense" technique in the educational process in preschool institutions is described. Its value is proved as a tool for the development of children's communication and cognitive skills. The results of the control stage were positive trends in the development of the level of coherent speech in children of preparatory preschool age in the speech therapy group, their ability to coherently express their thoughts, compose a story using the "Crossense" technique.

Key words: preschool children, cross-sense, coherent speech, speech therapy group, children with general underdevelopment of speech.

Введение. Кроссенс – это развивающая игра, которая очень эффективно помогает развивать связную речь детей дошкольного возраста. В этой игре ребенок должен объединить две картинки с помощью специального слова или фразы. Таким образом, кроссенс помогает не только развивать речь, но и тренировать зрительное восприятие, мышление и внимание. Детям дошкольного возраста необходима постоянная стимуляция для развития их речевых навыков. Кроссенс является очень эффективным средством в этом процессе. Во время игры дети должны описывать картинки, объединять их с помощью слов и фраз, что в свою очередь развивает связную речь, словарный запас и креативное мышление. Кроссенс также помогает детям учиться правильно применять грамматику и синтаксис в своей речи, так как игра требует правильного использования слов и фраз для объединения картинок. Кроссенс можно использовать не только в дошкольных учреждениях, но и дома вместе с родителями. Это простая и увлекательная игра, которая поможет ребенку развиваться и получать удовольствие. Итак, мы убедились, что кроссенс – это прекрасное средство развития связной речи детей дошкольного возраста. Игра не только эффективная, но и доступная, что делает ее отличным выбором для каждой семьи.

Изложение основного материала статьи. Связность речи непосредственно зависит от связности мыслительного процесса. Поэтому важно научить ребенка говорить связные рассказы. Навык рассказывания помогает развить общительность, преодолеть застенчивость и формировать уверенность в себе. Развитие речи является важной составляющей в целостном развитии личности. Формирование связной речи необходимо для качественного умственного развития, так как опыт, полученный в жизни, отображается в речевой форме. Развитие связной речи включает освоение словарного запаса родного языка и формирует основы для мышления, речи, социальных контактов и личности в целом. Обучение связной речи требует осознанной деятельности, чтобы достичь наилучших результатов [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденный 17 октября 2013 года, выделена область «Речевое развитие». В которую входит и связная речь. В рамках данной области предусмотрены цели, задачи и содержание обучения, направленного на развитие речевой деятельности детей. В частности, развитие связной речи рассматривается как один из важных показателей успешного обучения русскому языку в дошкольном возрасте. Программы дошкольного образования содержат игры, упражнения и задания, направленные на развитие связной речи у детей. В ходе обучения дети осваивают правила связного высказывания, формируются навыки построения логических связей между фрагментами текста, тренируется словарный запас и грамматическая структура речи. В целом, развитие связной речи является одной из важных задач дошкольного образования, поскольку оно влияет на успешность в будущем обучении, а также на социальную адаптацию ребенка в окружающем мире.

Проблемой развития связной речи в дошкольном возрасте занимались: А.М. Бородич, Г.А. Ванюхина, А.М. Леушина, Т.А. Ткаченко. Однако, даже в настоящее время проблема сохраняется актуальной. В эпоху современных технологий, когда книжки уступают место гаджетам уже в раннем детстве, возникает снижение уровня развития связной речи детей дошкольного возраста.

Кроссенс – это игровой комплекс, который был разработан для развития различных психофизиологических навыков у детей старшего дошкольного возраста. Одним из целей, которые ставят перед собой разработчики игрового комплекса, является развитие связной речи у детей.

Кроссенс направлен на формирование и развитие внимания, памяти, логического мышления и координации движений у детей. Игры, включенные в комплекс, ориентированы на способность ребенка анализировать, сопоставлять и соединять различные элементы объектов и явлений, делая выводы и обобщения.

В процессе игры с помощью техники «Кроссенс», дети учатся: распознавать и находить объекты и предметы, сравнивать их, находить связи между ними и описывать свои мысли. Они также формируют навыки презентации своих мыслей и идей в группе, что является важным элементом развития социальной компетентности.

Кроссенс – это не только методика развития речи, но и целостная система, которая помогает детям развивать познавательные функции, такие как внимание, память и мышление. При этом методика учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, что позволяет достичь максимального результата в развитии связной речи.

Использование техники «Кроссенс» для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста является эффективным и системным подходом. Данная методика позволяет сформировать у детей навыки общения и умения выражать свои мысли в речи, что способствует их успешной адаптации в обществе.

Кроссенс включает в себя комплексную систему упражнений, которые направлены на развитие речи у детей. Одним из важных элементов техники «Кроссенс» являются так называемые «игры в слова». Они позволяют детям учиться сочетать слова в предложения и развивать связную речь. Например, игра в «Что я говорю?» позволяет развивать восприятие и память. В этой игре ребенку нужно повторить слово, которое было сказано в рамках игры, и дополнить его новым словом.

Кроссенс помогает не только развивать связную речь, но и формировать навыки мышления, внимания и памяти. Игры с использованием речевых карточек и текстов позволяют детям научиться описывать объекты и явления, а также улучшить понимание прочитанного. Все это вместе способствует формированию социальной компетентности и успешной адаптации детей в обществе.

Однако, важно помнить, что каждый ребенок индивидуален, и подход к его обучению должен быть гибким и адаптированным под его потребности и возможности. Поэтому, использование Кроссенса для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста должно проводиться под руководством опытного педагога, который сможет подобрать оптимальные игры и упражнения для каждого ребенка.

На примере работы с техникой «Кроссенс», представляем вам результаты нашего исследования уровней связной речи детей старшего дошкольного возраста в логопедической группе.

Опытно-экспериментальная работа нашего исследования проходила в 3 этапа: 1 этап – констатирующая часть; 2 этап – проведение занятий; 3 этап – контрольная часть.

Мы провели диагностику уровней развития связной речи по 3 методикам О.С. Ушаковой.

Критерии, разработанные О.С. Ушаковой, являются важными инструментами для анализа развития речи детей дошкольного возраста. Они позволяют оценивать не только грамматический и лексический уровень речи, но и способность ребенка к логическому мышлению, творческому подходу и передаче своих эмоций через речь. При помощи этих критериев можно наблюдать за прогрессом ребенка в развитии речевых навыков и помогать ему улучшать свою речь:

- использовать точные слова и выражения для передачи своих мыслей и идей, а также правильное произношение слов);
- эмоциональная окраска (способность выражать свои чувства и эмоции через речь);
- оригинальность и творческий подход (умение придумывать и рассказывать собственные истории и добавлять к ним нестандартные детали и элементы);
- разнообразие языковых средств (широкий спектр лексических средств).

Формирующий этап проходил индивидуально с каждым ребенком. Проходит в отдельном помещении группы для того, чтобы ребенок не отвлекался во время разгадывания кроссенса.

Мы провели 6 занятий на такие темы: «Вода», «Лес», «Школа», «Весна», «Ферма», «Личная гигиена».

Ребенок рассматривает картинки, самостоятельно разгадывает кроссенса, объясняет причину, по которой все картинки связаны. Если у ребенка не получилось самостоятельно найти общую тему, связывающую все картинки между собой, можно попробовать задать уточняющие вопросы, например: выделяя часть картинок – «Давай рассмотрим эти картинки, что на них изображено общее, похожее? Как думаешь общее для двух этих картинок присутствует где-то еще?».

Мы приведем примерное описание занятия на примере темы 2 «Школа».

Мы показываем ребенку, 8 картинок, и предлагаем ему найти общую тему, то, с чем связана каждая картинка из числа представленных. Ребенок в начале изучает содержание картинок, перечисляет что это, после чего начинает в слух рассуждать как связаны эти картинки.

Ребенок 001:

– Ручка находится в пенале, ручкой можно писать в тетради, все это лежит в рюкзаке. Это школа, в школе есть учитель, там стоят парты. Общая тема – Школа.

Стоит отметить, что ребенок 001 умеет читать и писать, смог прочесть надпись на приведенном примере, представленном в виде изображения (см. изобр. 1). Поинтересовался что изображено на картинке 6 (школьная форма), изъявил желание пойти в школу и получать много пятерок.

По результатам контрольного этапа мы наблюдаем незначительную положительную тенденцию в уровне связной речи детей дошкольного возраста.

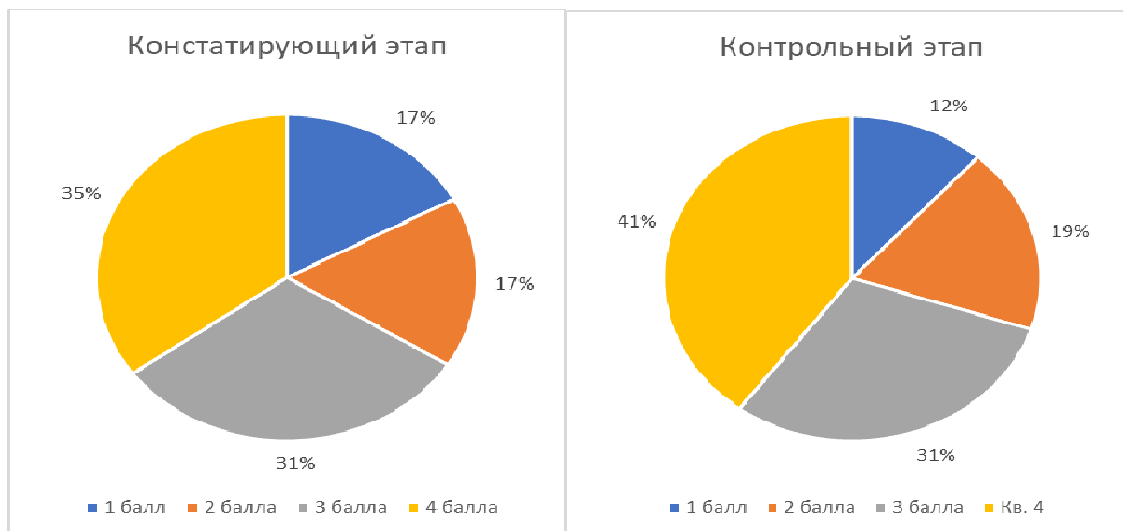


Диаграмма 1. Сравнительная диаграмма уровней развития связной речи

Кроме того, важно создавать условия для развития креативности и оригинальности у детей. Для этого можно использовать различные техники, например, брейнсторминг, рисование, моделирование, игры-творчества и т.д. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и имеет свои способности и интересы, поэтому важно предоставлять детям возможность выбирать то, что им нравится и что им интересно.

Выводы. Таким образом, развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста является важным этапом в их личностном росте. Использование Кроссенса и других методик помогает детям развивать навыки мышления, внимания и памяти, формировать социальную компетентность и успешную адаптацию в обществе. При этом важно учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка и создавать условия для развития его креативности и оригинальности.

Литература:

1. Сытина, О.И. К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников [Электронный ресурс] / О.И. Сытина // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 296-297. – URL: <https://moluch.ru/archive/185/47396/> (дата обращения: 2.05.2023)
2. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений [Электронный ресурс] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 109 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/5/0220/5_0220-109.shtml#book_page_top (дата обращения: 3.05.2023)
3. Мунинова, М.Г. Особенности сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / М.Г. Мунинова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-4. – С. 78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sformirovannosti-navyuka-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-onr> (дата обращения: 29.04.2023)
4. Осипова, А.И. Мастер-класс «Что такое кроссенса?» [Электронный ресурс] / А.И. Осипова // Урок РФ. – Режим доступа: https://урок.рф/library/masterklass_что_такое_krossens_125335.html (дата обращения: 21.02.2023)

УДК 372.881.1

кандидат филологических наук Досковская Мария Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук Ненашева Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В настоящей статье представлен собственный опыт авторов по использованию проектной методики для развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в вузе. Чтобы проверить на практике предположение о том, что проектная деятельность является эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе, был проведен учебный эксперимент, в ходе которого студентам было предложено реализовать предварительно разработанный авторами проект. Полученный авторами опыт продемонстрировал эффективность проектной деятельности: уровень социокультурной компетенции в экспериментальной группе вырос, о чем свидетельствуют результаты итогового тестирования, подавляющее большинство студентов восприняли работу над проектом с воодушевлением и живым интересом, подтвердив, что данная методика дала им возможность проявить в рутинном образовательном процессе так называемые «гибкие» навыки и реализовать себя в творчестве, пусть и «учебном».

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, сформированность компетенций, социокультурная компетенция, поиск эффективных методик, проектная деятельность, образовательный эксперимент, неязыковой вуз.

Annotation. This article presents the authors' own experience in using the project methodology for the development of sociocultural competence in teaching a foreign language at a university. In order to test in practice the assumption that project activity is an effective tool for the formation of sociocultural competence in the process of teaching a foreign language at a university, an educational experiment was conducted, during which students were asked to implement a project previously developed by the authors. The experience gained by the authors demonstrated the effectiveness of project activities: the level of sociocultural competence in the experimental group increased, as evidenced by the results of the final testing, the vast majority of students perceived the work on the project with enthusiasm and keen interest, confirming that this technique gave them the opportunity to show in the routine educational process soft skills and realize oneself in educational creativity.

Key words: foreign language communication, formation of competencies, sociocultural competence, search for effective methods, project activities, educational experiment, non-linguistic university.

Введение. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта конечная цель обучения иностранному языку заключается в достижении учащимися определенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволил бы им выступать полноправными участниками акта речевой коммуникации на иностранном языке. Коммуникативная компетенция сама по себе имеет сложную структуру, и её важнейшим элементом выступает компетенция социокультурная, которая, в свою очередь, также является комплексным явлением, включающим в себя лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический компоненты [5, 7].

Формирование социокультурной компетенции на всех уровнях обучения является достаточно сложной методической задачей. Но, пожалуй, особую актуальность она приобретает при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В ситуации ограниченного количества часов, отведенных учебным планом на освоение дисциплины «Иностранный язык», чрезвычайно важным становится поиск максимально эффективных видов деятельности и методик педагогической работы, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся [1].

На наш взгляд, проектная деятельность (метод проектов, проектное обучение) предоставляет студентам прекрасные возможности расширить их знания социокультурного текста для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку, одновременно активизируя их учебную самостоятельность, способность к творчеству, навыки групповой работы в частности и социальную активность в целом, что также прямо способствует росту уровня социокультурной компетенции [4].

В рамках настоящей статьи мы делимся собственным опытом использования метода проектов в обучении иностранному языку (французскому) студентов неязыкового вуза с целью развития у них социокультурной компетенции. Нашей главной целью является доказательство утверждения о том, что метод проектов является одним из наиболее эффективных средств развития социокультурной компетенции у студентов университета в ходе обучения их иностранному языку.

Таким образом, объектом нашего исследования выступает процесс развития социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в высшей школе, а предметом – сам метод проектов как инструмент развития социокультурной компетенции.

В основе нашей работы лежат труды зарубежных и отечественных учёных, посвященные формированию социокультурной компетенции при обучении иностранному языку, инновационным методам в обучении, к которым мы относим также и метод проектов, а также систематизация и обобщение личного профессионального опыта авторов статьи.

Материал для исследования получен во время практических занятий по дисциплине «Иностранный язык (французский)» в группе II курса студентов инженерно-технологического факультета Самарского государственного технического университета, обучающихся по специальности 17.05.01 «Боеприпасы и взрыватели».

Изложение основного материала статьи. Если мы определяем главную цель обучения иностранному языку как формирование у наших студентов способности к готовности вести полноценную иноязычную коммуникацию, мы должны отдавать себе отчет в том, что быстрая адаптация к коммуникативным ситуациям и участие в них невозможны без знания социокультурного контекста, социокультурного аспекта иностранного языка. Соответственно, целенаправленное формирование социокультурной компетенции должно быть всегда в фокусе внимания педагогов на всех уровнях обучения иностранному языку, в том числе и в университете.

Для овладения социокультурной компетенцией студентам необходимо получить знания о культурных и духовных ценностях народа страны изучаемого языка, а также автоматизировать правильное, адекватное, употребление различных лексических единиц в ситуациях реального речевого общения [6].

Метод проектов в последние годы всё чаще привлекает внимание педагогов в качестве эффективного инструмента формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку [3]. С этой точки зрения, проектная деятельность выступает прекрасной альтернативой традиционному обучению, активизируя у студентов навыки поисковой работы, самостоятельность и творчество, подготавливая их тем самым к ситуациям реального иноязычного общения.

Проектному обучению, методу проектов, проектной деятельности в целом посвящено уже немало работ как отечественных, так и зарубежных учёных, и в рамках настоящей статьи мы не будем подробно останавливаться на описании самой методики, этапов работы, составных элементов и т.п., лишь напомним о дидактической сущности проектной деятельности – организации в образовательном процессе эпизодов самостоятельной деятельности учащихся для решения поставленных проблем и получения запланированных результатов [2].

Чтобы проверить на практике наше предположение о том, что проектная деятельность является эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе, мы провели учебный эксперимент, в ходе которого предложили студентам реализовать предварительно разработанный нами проект.

Экспериментальное обучение осуществлялось в весеннем семестре 2022/2023 учебного года на базе Самарского государственного технического университета. Всего нами было спланировано и проведено 2 занятия (4 академических часа). Участниками эксперимента стали 14 студентов одной группы инженерно-технологического факультета.

Работа проходила в четыре характерных этапа. На первом этапе – подготовительном – нами был разработан собственно проект. На констатирующем этапе мы провели тестирование для определения текущего уровня социокультурной компетенции студентов. На третьем (формирующем) этапе было представление проекта для расширения межкультурных знаний. И на контрольном этапе нами было проведено повторное тестирование для того, чтобы определить, как изменился уровень социокультурной компетенции учащихся.

Мы проводили нашу работу в рамках темы «Моя будущая профессиональная среда», соответствующей рабочей программе дисциплины «Иностранный язык». Разумеется, к 4 семестру студенты уже владели некоторыми базовыми знаниями и лексикой по темам «Профессия инженера», «Выбор специальности», «Моя профессиональная карьера». Для выявления уровня сформированности их социокультурной компетенции нами были подготовлены задания для входного тестирования, которые включали в себя 12 вопросов с множественным выбором. Тест был разработан на основе материала, изученного студентами на протяжении предыдущих семестров.

Проанализировав результаты тестирования констатирующего этапа, мы пришли к выводу о том, что из 14 студентов только 3 человека демонстрируют высокий уровень владения материалом, 7 – средний и 4 – низкий и крайне низкий уровень.

Работу в рамках проектной методики мы начали со спонтанной дискуссии по изучаемой теме. Студентам было предложено ответить на вопрос о том, что в их понимании включает в себя профессиональная среда, из каких компонентов она состоит, каким качествами обязательно должен обладать будущий специалист в области боеприпасов и взрывателей и т.п. Далее мы рассказали студентам о предстоящей работе над проектом и предложили общими усилиями составить план, в соответствии с которым они должны будут представить свой проект.

Le plan de présentation:

1. Pour moi le métier d'ingénieur c'est...
2. Caractéristiques du métier d'ingénieur en France et en Russie: l'environnement professionnel d'un ingénieur dans les deux pays.
3. Interaction professionnelle des ingénieurs russes et français.
4. Difficultés principales à travailler à l'étranger (pour les Russes et les Français).

В ходе работы над проектом студентам предстояло повторить уже изученные и освоить новые лексические и фразеологические единицы, которые содержались в текстах по теме, пред- и послетекстовых упражнениях и дополнительных материалах, а также повторить необходимые грамматические явления – в частности, образование форм страдательного залога, согласование времен, условное наклонение и т.д.

Для непосредственной работы над конечным результатом проекта, а именно мультимедийной презентацией, сопровождаемой устным высказыванием, мы разделили всех студентов на 2 подгруппы, опираясь в том числе и на результаты входного тестирования: нам было важно, чтобы продуктивность групповой работы в обеих командах была приблизительно равной.

На заключительном занятии обе подгруппы представили свои презентации, ответили на вопросы одноклассников и преподавателей по их содержанию, после чего было организовано общее обсуждение с разбором ошибок и итоговая дискуссия по теме «Моя будущая профессиональная среда».

Для того, чтобы определить, изменился ли и, если да – то каким образом, уровень социокультурной компетенции студентов после работы над проектом, в конце занятия мы предложили им пройти итоговый тест по теме, содержащий 12 вопросов на множественный выбор. Результаты повторного тестирования показали, что общий уровень социокультурной компетенции в группе вырос: низкий уровень сформированности компетенции продемонстрировал только 1 студент, 7 человек показали средний уровень, и 6 – высокий. В ходе устной беседы студенты подтвердили, что работа в рамках проектной методики была для них очень интересной, и выразили пожелания её повторить в рамках другой темы рабочей программы дисциплины «Иностранный язык».

Выводы. В рамках современной образовательной парадигмы основная цель обучения иностранному языку определяется как формирование у учащихся готовности и способности к полноценной иноязычной коммуникации.

Однако в условиях реальной – не учебной коммуникации – мы зачастую сталкиваемся с трудностями, обусловленными недостатком даже не собственно языковых – лингвистических, а социокультурных знаний. По вполне очевидным причинам проблема формирования должного уровня социокультурной компетенции становится наиболее актуальной при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Перед педагогами остро становится вопрос поиска наиболее эффективных методик и видов деятельности, способствующих погружению студентов в иноязычный социокультурный контекст путем усвоения социокультурных знаний через собственный опыт.

И мы видим в методе проектов как раз такой эффективный инструмент формирования социокультурной компетенции, который помогает студентам творчески и самостоятельно актуализировать полученные социокультурные знания для осуществления полноценной коммуникации на иностранном языке.

В рамках настоящей статьи мы представили лишь небольшой эпизод из собственного профессионального опыта авторов по использованию проектной методики для развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в вузе.

Полученный нами опыт учебного эксперимента достаточно убедительно продемонстрировал эффективность проектной деятельности: уровень социокультурной компетенции в экспериментальной группе вырос, о чем свидетельствуют результаты итогового тестирования, подавляющее большинство студентов восприняли работу над проектом с

воодушевлением и живым интересом, подтвердив, что данная методика дала им возможность проявить в рутинном образовательном процессе так называемые «гибкие» навыки и реализовать себя в творчестве, пусть и «учебном».

В целом мы приходим к выводу о том, что метод проектов на занятиях по иностранному языку в вузе выступает прекрасной альтернативой традиционным методам обучения, в частности, в аспекте развития социокультурной компетенции учащихся высшего звена. И на следующем этапе работы мы планируем провести собственно сравнение эффективности проектной методики и традиционных методов обучения для формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Захарова, Е.В. Основы формирования социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Е.В. Захарова, Н.В. Посельская // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 01.06.2023)
2. Зуева, Ф.А. Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе / Ф.А. Зуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – №3-4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-uchebno-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-obrazovatelnom-protse> (дата обращения: 03.06.2023)
3. Лемберг, С.Н. Метод проектов как средство совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы на уроках иностранного языка / С.Н. Лемберг // Вестник ЮУрГПУ. – 2013. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-uchaschihsya-osnovnoy-i-sredney-shkoly-na-urokah> (дата обращения: 05.06.2023).
4. Муравьева, Н.Г. Проектная деятельность как средство формирования социокультурной компетенции студентов вуза / Н.Г. Муравьева, А.Ю. Шевцова // Kant. – 2020. – №2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-vuza> (дата обращения: 05.06.2023)
5. Орехова, Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции / Ю.М. Орехова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2015. – №4 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-i-soderzhanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 05.06.2023)
6. Томашук, Н.В. Роль социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам / Н.В. Томашук // Евразийский научный журнал. – 2019. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 05.06.2023)
7. Царева, Е.Е. Состав и структура мультиязычной коммуникативной компетенции в инженерном вузе / Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова // КПЖ. – 2018. – №4 (129). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-i-struktura-multiyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-inzhenernom-vuze> (дата обращения: 05.06.2023)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Дудаев Генез Саид-Хусейнович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ

Аннотация. На страницах статьи сущность и происхождение доверительных отношений рассматриваются в тесной связи с особенностями социокультурных реалий общества. Перед их изучением в контексте соответствующих аспектов жизни социума на территории современной России даётся краткий экскурс в историю трактовки соответствующего термина. Демонстрируется её зависимость от социального и культурного контекстов применительно к различным эпохам развития человеческой цивилизации (Древний Восток, Античность, Средневековье, Новое и Новейшее время). Далее говорится о роли доверия и недоверия в современном обществе. Демонстрируется значимость развития доверительных отношений в российском обществе как одного из основных аспектов дальнейшего прогрессивного развития нашей страны.

Ключевые слова: доверительные отношения, доверие в обществе, недоверие в обществе, социальное взаимодействие, общественный прогресс.

Annotation. On the given article's pages, the trust relationships essence and origin are considered in close connection with the socio-cultural realities peculiarities. Before studying them in the context of the relevant social life aspects on the modern Russia territory, a brief digression into the corresponding term interpretation history is given. Its dependence on social and cultural contexts in relation to various human civilization development (Ancient East, Antiquity, Middle Ages, Modern times) epochs is demonstrated. The following is about the role of trust and distrust in modern society. The importance of developing trusting relationships in Russian society as one of the our country further progressive development main aspects is demonstrated.

Key words: trusting relationships, trust in society, distrust in society, social interaction, social progress.

Введение. Термины «доверие» и «доверительные отношения» известны с древнейших времён (А.В. Абонеева, Ж.А. Азимбаева, Д.В. Гулякин, А.А. Кужелева, М.Е. Ильина, О.Н. Лихачева, А.Н. Паршукова). На протяжении большей части истории человечества доверительные отношения составляли одну из основ его существования [7, С. 186-187]. Возможность или невозможность их установления всегда выступала определяющим фактором с точки зрения самоорганизации и социального партнёрства [4, С. 170]. В этой связи неудивительно, что различные их аспекты уже давно привлекают пристальное внимание исследователей и практиков, работающих в самых различных областях (Д.А. Антипова, А.Н. Занковский, Е.П. Ильин, Л.А. Лебедева, Н.В. Лебедева, И.С. Салихова, Н.У. Ярычев).

С другой стороны, процесс генезиса данного понятия в контексте социокультурных реалий остаётся изученным недостаточно (Ж.А. Азимбаева, Д.А. Антипова, М.Е. Ильина, И.С. Салихова). Частичному восполнению данного недостатка посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. На протяжении истории человеческой цивилизации разными авторами применялись различные подходы к трактовке сущности интересующего нас понятия.

Например, педагогические идеи Конфуция во многом строились на необходимости установления доверительных отношений между учеником и учителем. Последнее, в свою очередь, подразумевало их диалог и одновременное совершенствование [8, С. 110-111]. Позднее интеллектуалы античных Греции и Рима определяли доверительные отношения как мирный диалог, взаимопонимание, дружбу и действия личности, направленные во благо окружающих [6, С. 72]. В периоды средневековья и раннего Нового времени европейские философы и богословы интересующую нас дефиницию

трактовали через понятие «вера» [9, С. 100]. Таким образом, понимание источников и сути доверительных отношений всегда находилось в зависимости от социально-экономического, политического и культурного развития человеческого общества в конкретный момент времени [9, С. 101].

Исходя из вышеизложенного, нас не должны удивлять те трансформации, которые произошли с указанным его характеристиками в более поздний период [14, С. 2267]. В трудах английских философов Г. Гоббса и Дж. Локка в качестве основы доверительных отношений понимается уверенность в распределении социальных ролей, статусов, характерных для устойчивых ячеек общества, таких, как кланы, родственные союзы или, например, соседские общины. При этом Дж. Локк указывал, что в противоположность любви доверие базируется на индивидуальном и коллективном опыте [3, С. 61-62]. Иными словами, по мнению философа, главная отличительная черта доверия – наличие когнитивной основы. В данном случае, пожалуй, наиболее рельефно проступает разница в понимании сущности доверительных отношений между эпохами Нового и Новейшего времени. Сегодня, признавая важность их познавательного аспекта, большинство авторов подчёркивает: в ходе взаимодействия между членами человеческого общества ни одна формальная договорённость не предусматривает всех деталей потенциальной ситуации (Л.В. Адамян, В.В. Пасечник, Э.И. Харченко). Соответственно, для современных учёных (в отличие от авторов XVII – XVIII вв.) характерно понимание того факта, что при установлении интересующих нас отношений люди практически всегда должны в той или иной степени верить в порядочность и добрую волю партнёров по социальному взаимодействию (О.Н. Лихачева, А.Н. Паршукова, Е.В. Рягузова, И.С. Салихова, О.С. Филиппов) [10, С. 12].

Для периода конца XVIII – начала XIX вв. с его небывалыми ранее темпами приращения знаний и окончательной секуляризацией науки весьма характерной представляется точка зрения знаменитого немецкого философа Иммануила Канта [3, С. 62]. Этот, последний, проводил резкое разграничение между верой с одной стороны и религией – с другой. При этом он обращал внимание на индивидуальную оценку субъектом своих поступков. Вера, таким образом, понималась данным автором как «основоположение души» индивида и конечная моральная цель, к достижению которой в итоге сводится вся его активность [8, С. 78]. При этом, по И. Канту, важную роль играют следующие нравственные качества:

- сотоварищество;
- гуманность;
- развитое чувство эмпатии [5, С. 135].

Применительно к современной науке мы можем констатировать наличие определённого плюрализма взглядов в части трактовки сущностных характеристик доверительных отношений и их генезиса. Такими современными авторами, как Л.Е. Ильичева, Л.С. Скрябина, П. Штомпка или Н.У. Ярычев, доверие рассматривается в следующих качествах:

- ожидание [14, С. 2268];
- отношение;
- чувство [13, С. 299];
- установка [10, С. 15];
- процесс обмена информацией в обществе [11, С. 416-417].

Подобная разница трактовок, даже на уровне определения, может быть легко объяснена, если мы примем в расчёт тенденцию развития современного социума, при которой установление доверительных отношений является необходимым условием обеспечения его дальнейшего прогрессивного развития. Действительно, они представляют собой один из важных факторов, влияющих на функционирование следующих его институтов:

- политическая система;
- общественные организации [12, С. 124-125].

Таким образом, здоровое гражданское общество, члены которого в полной мере осознают необходимость активного участия в политике и лояльны по отношению к действующей власти, не может существовать без горизонтального и вертикального доверия. Первое представляет собой взаимное доверие граждан друг к другу, второе – их доверительное отношение к государственным и общественным структурам [9, С. 60].

Подобно своей противоположности, недоверию, доверие в гражданском обществе выполняет ряд специфических функций (Табл. 1).

Таблица 1

Функции доверия и недоверия в пространстве гражданского общества

Доверие	Недоверие
Способствует самоорганизации людей по ходу осуществления совместной деятельности.	Защищает от возможного воздействия деструктивных сил.
Обеспечивает социальную интеграцию.	Способствует нулевой толерантности по отношению к идеологии экстремизма и терроризма [1, С. 89-90].
Позволяет поддерживать моральные основы и общественные нормы на социально приемлемом уровне [9, С. 102].	Вызывает дистанцирование между отдельными членами социума, либо их группами, объединёнными по тому или иному признаку.
Благоприятствует поддержанию необходимого уровня коммуникации между индивидами и их группами.	Ведёт к снижению уровня общественной солидарности [2, С. 16].
Воспроизводит структуру социума адекватную текущей экономической, политической и культурной ситуации.	В определённой степени способствует возникновению социальной разобщённости.
Позволяет адекватно воспринимать значимые события, происходящие в стране и мире [7, С. 190].	

В связи с темой настоящего исследования важно упомянуть ещё один момент. Заключается он в существовании связи между уровнем доверительных отношений в обществе с одной стороны и степенью удовлетворённости потребности его членов в обеспечении собственной безопасности – с другой [6, С. 72]. В самом деле, среди людей, считающих, что по ходу социального взаимодействия надо проявлять осторожность, ниже доля тех, кто чувствует себя в безопасности [4, С. 180]. С другой стороны, лица, ощущающие себя в относительной безопасности, в большей степени склонны проявлять социальную активность. Для них также характерен более высокий уровень готовности к интеграции в общество и защите собственных интересов, в т.ч. посредством обращения к различным его институтам (И.С. Еремина, В.В. Кулиш, Н.А. Матвеева, Д.В. Ольшанский, Е.В. Рягузова, Г.Н. Филонов).

Таким образом, установление достаточного уровня доверительных отношений в социальном пространстве современной России с большой вероятностью позволит:

- повысить эффективность совместных усилий его членов, направленных на дальнейшее прогрессивное развитие нашей страны [1, С. 90];
- инициировать и систематизировать индивидуальные и коллективные действия, имеющие целью решение существенных проблем, касающихся различных аспектов функционирования широких социальных общностей [5, С. 138];
- упрочить связи, существующие между индивидами и их группами;
- повысить эффективность процесса интеграции отдельных лиц и их объединений в социум [2, С. 19].

Общественное доверие, как видим, должно воспроизводиться по ходу реализации отношений, на которых основаны повседневные практики любого сколь-нибудь развитого гражданского общества [5, С. 142]. В свою очередь доверительные отношения позволяют воспроизводить такие формы взаимодействия и гражданское общество как таковое [7, С. 180].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на протяжении практически всего исторического пути вида *homo sapiens* доверительные отношения составляли одну из основ, на которых зиждилось продуктивное взаимодействие между его представителями. Следовательно, возможность или невозможность их установления выступала одним из определяющих факторов с точки зрения самоорганизации и социального партнёрства.

При этом на разных этапах развития человеческой цивилизации интеллектуалами применялись специфические подходы к трактовке сущности соответствующего понятия. Их отличительные черты во многом определялись особенностями развития экономики, культуры и социальной сферы в соответствующий период.

Применительно же к настоящему времени мы можем констатировать наличие определённого плюрализма взглядов в части трактовки сущностных характеристик доверительных отношений и их генезиса. Это, в свою очередь объясняется многоаспектностью интересующего нас феномена, а также тенденцией, при которой установление доверительных отношений в социуме является необходимым условием обеспечения его дальнейшего прогрессивного развития во всех областях.

Общественное доверие воспроизводится по ходу реализации отношений, на которых основаны повседневные практики любого сколь-нибудь развитого гражданского общества. В свою очередь доверительные отношения позволяют воспроизводить такие формы взаимодействия и гражданское общество как таковое.

Литература:

1. Абрамкина, С.Г. Вовлечённость учащейся молодёжи в общественную жизнь как фактор формирования гражданственности / С.Г. Абрамкина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 88-91
2. Бочарова, Т.А. Оценка уровня сформированности гражданственности школьников посредством основного государственного экзамена по обществознанию / Т.А. Бочарова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2(43). – С. 16-20
3. Дудаев, Г.С.Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений / Г.С.Х. Дудаев // ФГУ Science. – 2016. – № 2(8). – С. 60-62
4. Ильичева, Л.Е. Доверие как мост над пропастью неуверенности между властью и обществом / Л.Е. Ильичева, А.О. Кондрашов, А.В. Лапин // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 2. – С. 162-185
5. Козырева, П.М. Доверие в нестабильном российском обществе / П.М. Козырева, А.И. Смирнов // Полис. Политические исследования. – 2019. – № 5. – С. 134-147
6. Кучмезов, Р.А. Категория «доверительные отношения» как философская и психолого-педагогическая проблема / Р.А. Кучмезов // Кант. – 2019. – № 1. – С. 70-73
7. Мерсиянова, И.В. Доверие и недоверие в гражданском обществе / И.В. Мерсиянова // Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества. – Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. – С. 170-197
8. Симонова, Т.Р. Формирование доверительных отношений педагога и младших школьников в учреждении дополнительного образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Симонова Татьяна Робертовна. – Смоленск, 2012. – 262 с.
9. Симонян, А.В. К вопросу о модернизации гражданского воспитания в российском общем образовании / А.В. Симонян // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 100-102
10. Скрыбина, Л.С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скрыбина, Лидия Сергеевна. – Уфа, 2006. – 22 с.
11. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – Москва: Логос, 2005. – 664 с.
12. Хаустов, С.А. Повышение уровня доверия учащихся к вакцинации от COVID-19 на уроках биологии при изучении темы «Иммунитет» / С.А. Хаустов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 122-128
13. Ярычев, Н.У. Историко-культурологические основания феномена толерантности / Н.У. Ярычев // 5 Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета. Гуманитарные науки. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2016. – С. 297-300
14. Ярычев, Н.У. Место и роль молодёжи в контексте государственной молодёжной политики Российской Федерации / Н.У. Ярычев, Е.В. Маликова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-10. – С. 2265-2269

УДК 378.14.015.62

кандидат филологических наук, доцент Емельянова Маргарита Валентиновна
 ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);
 кандидат географических наук, доцент Архипов Александр Владимирович
 НИУ «Московский государственный строительный университет» (г. Москва);
 кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна
 ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья представляет собой авторский взгляд на использование коммуникативного подхода при изучении китайского языка. Когда мы спрашиваем наших обучающихся о цели изучения китайского языка, они отвечают нам, что хотят уметь разговаривать на языке, – следовательно, учебный процесс должен строиться так, чтобы главной целью преподавания языка было владение разговорной речью. Понимание культуры важно при использовании коммуникативного подхода, потому что изучение языка связано с такими культурными продуктами, как ценности и убеждения, поэтому основное внимание в коммуникативном подходе уделяется тому, какой культуре следует обучать и когда. В случае с китайским языком учащиеся привыкают к познанию культуры с помощью чтения сказок и метода ключевых слов. Народные сказки идеально подходят для изучения, потому что они были написаны для того, чтобы учить детей морали. Адаптированные тексты сказок лингвистически менее сложны, чем аутентичные тексты. Наконец, для того, чтобы по-настоящему понять другую культуру, важно взаимодействовать с ее представителями. На нашем факультете у студентов есть прекрасная возможность познакомиться с целевой культурой, потому что занятия по китайскому языку ведет преподаватель из Китая и, в частности, занятия по практическому курсу китайского языка основаны на разговорных темах, которые представляют интерес для русскоязычных обучающихся. По окончании обучения основным источником лингвистических и культурных знаний для наших обучающихся станет чтение, поэтому на факультете мы готовим их к тому, чтобы они стали успешными читателями. Коммуникативный подход предоставляет возможности для развития языковых навыков посредством общения, которое можно определить, как выражение и согласование смысла в данной ситуации. Благодаря коммуникативному подходу студенты овладевают языком и навыками, которые могут быть применены в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: коммуникативный подход, китайский язык, культура, коммуникативная компетентность, языковой навык.

Annotation. The article is the author's take on using a communicative approach when learning Chinese. When being asked about their purpose of studying Chinese our students simply answer they want to speak Chinese. Therefore, the educational process should be aimed at mastering spoken language. Understanding culture is important in language learning because language learning is based on cultural products such as values and beliefs. Therefore, the main attention in the communicative approach is paid to what culture should be taught and when. In the case of Chinese, students get used to knowing culture by means of reading tales, the method of keywords and language partners. Folk tales are ideal for learning as they were written to teach morality to children, and thus they are less linguistically demanding than other authentic texts. Finally, in order to truly understand another culture, it is extremely important that students have the opportunity to interact with its representatives. At our faculty, students have an excellent opportunity to get acquainted with the target culture, because Chinese language classes are taught by a teacher from China and, in particular, Chinese classes are based on conversational topics that are of interest to Russian-speaking students. As soon as students graduate from our faculty, the main source of their linguistic and cultural knowledge will be reading, so at the faculty we prepare them to become successful readers. The communicative approach provides opportunities for developing language skills through communication, which means expression and coordination of a meaning in a given situation. Thanks to the communicative approach, students master the language and skills that can be applied in real life situations.

Key words: communicative approach, Chinese language, culture, communicative competence, language skill.

Введение. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что существует разница в преподавании китайского, французского, испанского и английского языков. На факультете иностранных языков Чувашского госуниверситета китайский язык преподают с 2021 года. Роль преподавателя иностранного языка особенно важна на таком (начальном) этапе, поскольку именно первые годы преподавания наиболее сложны. Найти способ достучаться до студентов, помочь им понять, о чем идет речь, и сделать контент интересным на начальном уровне – задача непростая. Успешное овладение иностранным языком зависит от увлеченности и веры в студентов, так как увлеченные преподаватели найдут способ помочь своим ученикам учиться: если преподаватель считает, что язык слишком сложен, а обучающиеся могут выполнять задания только на определенном уровне, это именно то, что ученик будет делать, – и наоборот, если преподаватель верит, что его ученики достигнут успеха, то вполне возможно, что они его добьются. Преподаватель играет очень деликатную роль: учащиеся всех уровней – от первого класса школы до аспиранта, выходящего на защиту диссертации – обращаются к своему преподавателю, учителю как к источнику знаний или как к эксперту в своей области [1]. Веря в способности обучающихся, преподаватели наделяют их силой своей уверенности.

Изложение основного материала статьи. Реальность для большинства преподавателей иностранных языков такова, что существует ограниченное количество аудиторного времени для изучения бесконечного объема материала, и в начале каждого учебного года нам кажется, что в планировании учебных занятий не хватает количества часов: хочется взять устные темы по проблемам молодежи, политике, религиям, современный сленг, нельзя упустить грамматику, а в случае с китайским языком очень важна графика (порядок черт). Занятия по практическому курсу китайского языка обычно начинаются с повторения текста за преподавателем для отработки фонетики и новых слов, затем индивидуальное чтение небольшого текста, выполнение упражнений по грамматике. Такая методика закладывает базовые знания, но одновременно она ограничивает самовыражение, обсуждение, так как сводится к упражнениям и ответам на вопросы преподавателей.

Чтобы решить, как и чему учить, преподаватели иностранных языков должны учитывать цели своих учеников и реальность достижения этих целей. Когда мы задаем нашим обучающимся простой вопрос «С какой целью вы выбрали для изучения китайский язык?», они так же просто отвечают нам, что хотят разговаривать на языке. Следовательно, учебный процесс должен строиться так, чтобы главной целью преподавания языка было владение разговорной речью. Достижение этой цели требует развития социокультурной, стилистической и коммуникативной компетентности учащегося [2]. В дополнение к развитию этих компетенций преподаватели иностранных языков должны также учитывать интересы и когнитивные способности учащихся. На нашем факультете достижение этой цели основано на коммуникативном подходе, интеграции культуры в процесс обучения, развитии навыков грамотности и использовании мультимедийных технологий.

Коммуникативный подход основан на принципе, согласно которому акцент делается на точности смысла, а не на точности произношения или грамматики [5] и занятия разрабатываются с целью научить студентов тому, что им необходимо знать для достижения конкретной коммуникативной цели, которая может возникнуть в повседневной ситуации (например, при заказе в ресторане или обсуждении жилья с агентом по недвижимости), и на этих занятиях обучающиеся должны быть обеспечены необходимыми инструментами (списки лексики и словари, учебники по грамматике, технические средства обучения, культурные ориентиры при выборе устных тем и т.д.). Чтобы максимально усвоить материал, используются упражнения, которые требуют от них не только понимания сообщения, но и обращения внимания на форму. Например, при изучении темы «Мой дом» на экран сначала выводится картинка дома, затем более детальные картинки (фотографии), чтобы описать количество, размер и типы комнат в доме. Обучающиеся слушают текст о доме, смотрят на экран и записывают ключевые слова. Вводная информация должна быть наглядной и значимой для обучающегося – следовательно, преподаватель может говорить медленно, используя язык тела и изображения. После этого они принимают участие в обсуждении, в котором они должны использовать записанную ими информацию. Обсуждение включает в себя вопросы для понимания, а также задания на более высоком когнитивном уровне (в случае с темой «Мой дом»: сделать вывод о материальном положении владельца дома, о его принадлежности к определенной религии, культуре). Обсуждение, которое проводится в группе, ведет обучающихся к обработке только что полученной информации. От преподавателя же требуется не просто говорить на изучаемом языке, но сделать так, чтобы вводимая информация максимально напоминала реальный разговор [2] (обучающиеся вряд ли окажутся в ситуации, которая начинается со слов «Я собираюсь рассказать вам о своем доме», поэтому и преподаватель может начать с того, как эта ситуация выглядит в реальной жизни, например, «Как же мне надоела моя квартира. Кухня слишком маленькая» (выражение чувств – это тоже описание, но в коммуникативной манере, и такие простые детали готовят обучающихся к настоящим жизненным беседам). Таким образом, коммуникативный подход направлен на содержательный обмен информацией и ориентирован на обучающегося. Выполнение заданий в соответствии с коммуникативным подходом подготавливает учащихся к общению в реальной жизни, поскольку эти задания руководствуются коммуникативными целями, а не грамматическими понятиями (трудно представить ситуацию, чтобы, познакомившись с иностранцами, наши обучающиеся попросили их описать грамматические структуры, скорее, они попросили бы их описать свой дом).

Взаимодействие между обучающимися и преподавателем является фундаментальным компонентом коммуникативного подхода, поскольку в изучении языка необходимо согласование смысла, для чего учащиеся могут попросить преподавателя повторить или разъяснить некоторые моменты.

Понимание культуры важно в изучении языка, потому что язык не может быть отделен от мышления, а оно основано на таких культурных продуктах, как ценности и верования. Поэтому основное внимание при коммуникативном подходе уделяется тому, какую культуру надо преподавать и когда. Мы стремимся к тому, чтобы наши обучающиеся не только имели представление о культуре стран, язык которых они изучают, но и были способны смотреть на мир с точки зрения другой культуры, то есть были бы культурно восприимчивыми, не отрицали реальность культурных различий и могли к ним адаптироваться. Ведь вполне возможно, что многие из наших обучающихся никогда не поедут за границу, но знания о культуре иноязычного общества окажутся полезными при общении не только с носителями изучаемого языка, но и с иностранными обучающимися, количество которых в нашем вузе растет [4] (возвращаясь к теме «Мой дом»: мы провели занятие по аренде квартиры, на котором наши обучающиеся из Киргизии представили возможности поиска квартир с использованием аутентичных сайтов; после занятия наши российские обучающиеся выразили удивление дороговизной жилья, они представляли себе Киргизию как очень дешевую страну). Можно увидеть мнения, что, если обучающиеся общаются на изучаемом языке, они усвоят и культуры страны изучаемого языка. Однако, по нашему опыту, обучающиеся часто ориентируются в коммуникативной деятельности, используя культурные концепции из своего родного языка. Поэтому крайне важно, чтобы преподаватели искали возможности не только привнести культуру в группу, но и проиллюстрировать роль и важность культуры в общении. Какой культуре следует обучать? Поскольку культура – это широкая и многогранная тема, может быть трудно определить, какие аспекты преподавать. Любые традиции, установки, ритуалы, верования, модели поведения, которые уникальны и имеют решающее значение в языковом развитии, могут рассматриваться как часть культуры, которую нужно преподавать обучающимся. В случае с преподаванием китайского языка знакомство с культурой происходит с помощью рассказывания сказок, метода ключевых слов и языковых партнеров. Народные сказки идеально подходят для повествования, потому что они были написаны, чтобы преподавать детям уроки морали, и, таким образом, они менее требовательны с лингвистической точки зрения, чем другие аутентичные тексты. Кроме того, они дают представление о вере и мышлении народа, язык которого изучается. С помощью картинок, выводимых на экран, обеспечивается поток мысленных образов, которые помогают обучающимся придавать значение и функции звуковым формам, которые они слышат. В методе использования ключевых слов преподаватель выделяет и развивает слова, имеющие культурную значимость. Такой метод особенно важен при изучении китайского языка где многие слова имеют сильное культурное значение (搞关系 / система отношений в обществе, блат; 缘分 / предопределение; 小吃 / дословно: «маленькая еда»), во время занятия преподаватель привлекает внимание к таким словам, показывая их на экране, дает им определение и приводит примеры их различного использования в реальных жизненных ситуациях, часто в форме личного опыта. Внимание к таким культурно-определяющим словам важно, потому что учебники обычно дают просто перевод, и преподаватель становится единственным источником для расширения значения таких слов. С помощью метода ключевых слов обучающиеся изучают практическое применение того, как взаимодействовать в китайском обществе. На наш взгляд, аутентичные тексты сказок лингвистически более сложны (больше причинно-следственных связей, отрицательных временных связей и т.д.), адаптированные тексты обеспечивают достаточное для усвоения языка лингвистическое разнообразие: использование более частых, знакомых слов в упрощенных текстах позволяет обрабатывать их быстрее, чем неадаптированные тексты, поэтому упрощенные тексты более полезны в изучении китайского языка. Как только обучающиеся оканчат наш факультет, главным источником их лингвистических и культурных знаний станет чтение, поэтому на факультете мы готовим их к тому, чтобы они стали успешными читателями. Для овладения китайским языком чтение особенно важно из-за большого количества омофонов, которые различимы только по графической форме, а обучающимся приходится работать не только над увеличением своего словарного запаса, но также быстро и точно распознавать символы). Главные навыки в обучении чтению на китайском языке – это умение распознавать ключи в иероглифах и сегментация символов, образующих слова, так как в китайском языке нет пробелов перерывов между словами. С целью обучения чтению на занятиях используются одноминутные тесты на чтение, чтобы измерить скорость и точность распознавания символов. Если обучающиеся видят иероглифы только в словаре, скорость и точность различения ключей низкая. Чтобы уметь быстро и точно распознавать символ в строке, обучающиеся должны видеть символы в различных контекстах. Наконец, чтобы по-настоящему понять другую культуру, крайне важно, чтобы у студентов была возможность взаимодействовать с ее представителями. Так, в официальном аккаунте нашего факультета мы провели опрос, который показал, что общение наших обучающихся с иностранными обучающимися начинается с общей информации,

через какое-то время они начинают интересоваться событиями в личной жизни друг друга (дни рождения, семьи, праздники), затем переходят к истории и текущей ситуации в странах – следовательно, именно эти темы помогают обучающимся лучше понять культуру. На нашем факультете обучающиеся имеют отличную возможность познакомиться с целевой культурой, потому что занятия по китайскому языку ведет преподаватель из КНР и, в частности, занятия по практическому курсу китайского языка основываются на разговорных темах, которые представляют интерес именно для русскоязычных обучающихся. Несомненно, что такой взгляд на культуру – лишь начальный этап, наши обучающиеся стремятся научиться говорить и действовать через глубокое понимание китайской культуры.

Выводы. Язык изучают с помощью объяснений, но овладевают языком посредством его использования. Преподаватели нашего факультета стремятся отойти от практических занятий, ориентированных на учителя, и перейти к занятиям, ориентированным на обучающегося. Обучающиеся, как правило, стремятся научиться разговаривать на языке, однако большая часть информации, которую они получают, особенно на начальном этапе, поступает через письменный текст (учебник), который надо прочитать. В изучении китайского языка коммуникативный подход предоставляет возможности для развития языковых навыков посредством общения, которое можно определить как выражение и согласование смысла в данной ситуации. Благодаря коммуникативному подходу обучающиеся овладевают языком и навыками, которые могут быть применены в реальных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Емельянова, М.В. Новый этап в преподавании китайского языка в Чувашском госуниверситете / М.В. Емельянова, Е.Л. Николаев // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2016. – С. 122-126
2. Кириллова, Н.В. Реализация компетентного подхода в профессиональном лингвообразовании студентов гуманитарных специальностей / Н.В. Кириллова, Е.Л. Зайцева // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. Материалы VII Международной учебно-методической конференции. под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2015. – С. 144-148
3. Кириллова, Н.В. Системный подход к интенсивному обучению иностранному языку / Н.В. Кириллова, Е.Л. Зайцева, А.А. Пушкин // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2016. – С. 135-139
4. Университет сегодня – 55 лет Чувашскому государственному университету: сайт. – 2022. – URL <https://55.chuvsu.ru/> (дата обращения: 01.03.2023)
5. Paesani, K. A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching / Kate Paesani, Heather Willis Allen, Beatrice Dupuy, Judith E. Liskin-Gasparro, Manel E Lacorte. – Pearson, 2015, 320 pages.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой кафедры теории и методики образовательной деятельности Емельянова Ирина Евгеньевна
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна
ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики Позднякова Ирина Робертовна
ФБГОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

Аннотация. Исследуются наиболее значимые современные подходы к обучению в вузовской образовательной практике. Их изучение производится на примере преподавания педагогических дисциплин. Перед этим авторы рассматривают трансформации в архитектуре образовательного процесса, осуществляемого по соответствующим программам в современных организациях высшего образования. На основе её исследования демонстрируется необходимость серьёзных преобразований в области методологических подходов к подготовке будущих педагогов. Приводятся ориентиры, которым необходимо следовать в ходе реализации соответствующего процесса. Далее демонстрируются основные особенности методики преподавания педагогических дисциплин студентам современных вузов.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка будущих педагогов, инновационные подходы в высшем образовании, информационные и телекоммуникационные технологии в высшем образовании, архитектура образовательного процесса.

Annotation. The most significant modern approaches to teaching in university educational practice are investigated. Their study is carried out on the example of teaching pedagogical disciplines. Before that, the authors consider transformations in the educational process architecture carried out according to the relevant programs in modern higher education organizations. Based on its research, the need for serious transformations in the field of methodological approaches to the future teachers training is demonstrated. The guidelines that must be followed during the implementation of the relevant process are given. Further, the main features of the teaching pedagogical disciplines to the modern universities students methodology are demonstrated.

Key words: higher education, training of future teachers, innovative approaches in higher education, information and telecommunication technologies in higher education, architecture of the educational process.

Введение. Сегодня Российской Федерации необходимо как можно скорее найти симметричный ответ на целый ряд вызовов. Решение данной задачи является необходимым с точки зрения обеспечения её дальнейшего поступательного развития (Х.С. Байчорова, Р.Е. Булат, Н.Р. Круглова, А.Ю. Лебедев, Н.А. Никитин, Е.А. Панина, И.В. Сартаков).

В свою очередь, одно из важных условий, могущих обеспечить адекватный ответ на вызовы времени, – модернизация системы высшего образования [7, С. 62]. Последнее является уникальным общественным институтом. Только его деятельность может в полной мере обеспечить развитие социально-значимых качеств личности, востребованных современным социумом с его непредсказуемой динамикой [4, С. 3499-3500].

При этом на настоящем этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы образования, по мнению ряда авторов, можно говорить не просто об интеграции в образовательный процесс инновационных приёмов и методов, но о

формировании его новой архитектуры (А.А. Азаров, М.А. Давыдова, Г.Н. Крайнов, В.А. Лукушин, Н.А. Царёва, Н.У. Ярычев). В свою очередь, её складывание требует глубокой модернизации существующей системы подходов к обучению будущих профессионалов [2, С. 152]. Рассмотрению инновационных подходов, применимых в вузовской образовательной практике, на примере преподавания педагогических дисциплин, посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Упомянутой выше архитектуре образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современного вуза, присущ ряд специфических признаков (Табл. 1).

Таблица 1

Характерные признаки архитектуры образовательного процесса, реализуемого в пространстве современной организации ВО

Признак	Влияние на образовательный процесс
Реализация в среде гибридного обучения	Способствует интеграции лекционно-семинарской системы с одной стороны, обучения с применением информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) – с другой [7, С. 65].
Генерация образовательного пространства нового типа	Темпы учебной деятельности регулируется преподавателем, при этом обучающиеся осваивают необходимый материал в удобном для себя временн`ом режиме (Г.Н. Крайнов, Е.Н. Трофимец, Н.У. Ярычев).
Б`ольшая степень развития доверительных отношений между участниками образовательных отношений	Предполагает представление определённой свободы обучающимся, а, следовательно, и готовности поддержать их инициативу по ходу образовательного процесса.
Привлечение интерактивного контента	Большее широкое, чем прежде, использование электронных ресурсов в учебной работе [4, С. 3504].
Привлечение студентов к планированию образовательной деятельности	Определённые временн`ые и ресурсные затраты на выбор средств и реализацию совместных форм деятельности субъектов образовательных отношений [2, С. 151].

Охарактеризованные выше черты архитектуры учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в стенах современного вуза, обуславливают определённое смещение акцентов в ходе его реализации [10, С. 205]. Ведущими с точки зрения эффективности образовательного процесса становятся новые ориентиры, которые можно условно разделить на три группы (Табл. 2).

Таблица 2

Ведущие ориентиры образовательного процесса, реализуемого в пространстве современной организации ВО

Группа	Ориентиры
Ориентиры организационного характера	Обеспечение активного участия будущих профессионалов в процессе обучения через использование различных форм индивидуальной и групповой учебной деятельности.
	Реализация интерактивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.
	Создание условий для прикладного использования формируемой системы знаний, умений и навыков [1, С. 7-8].
Ориентиры содержательного характера	Представление учебных заданий в возможно более тесной связи с реальными условиями осуществления будущими специалистами профессиональной и иных видов деятельности.
	Разнообразии форм подачи учебного материала.
Ориентиры контролирующего характера	Развитие у студентов осознанной мотивации к реализации различных форм деятельности, связанных с осуществлением деятельности по самоорганизации, самоконтролю и самообразованию [4, С. 3507].
	Создание системы, позволяющей обеспечить эффективное сопровождение обучения студентов на уровне как образовательной программы, так и отдельных дисциплин [10, С. 211].

В свою очередь, ориентация учебно-воспитательного процесса на вышеперечисленные факторы способствует существенным изменениям в вузовской образовательной практике (Я.К. Абрамова, Т.Г. Бекишева, Г.Н. Крайнов, Т.И. Краснова, В.А. Лукушин). Таким образом, методика преподавания педагогических дисциплин, например, приобретает ряд небезынттересных с точки зрения раскрытия темы нашей статьи, особенностей (Табл. 3).

Особенности методики преподавания педагогических дисциплин студентам современных вузов

Наименование	Описание
Практикоориентированность	Педагогические дисциплины, особенно, на современном этапе развития образовательной системы, в значительной степени ориентированы на широкое практическое применение соответствующих знаний, умений и навыков в будущем. Отсюда следует, что методика обучения им должна в обязательном порядке предусматривать широкое использование примеров из реальной педагогической практики, а равно учебных заданий, которые помогут студентам лучше понять инновационные педагогические технологии и, следовательно, более эффективно использовать их в будущем [1, с. 10]
Широкое применение педагогических кейсов	Современными педагогами практически единодушно признаётся, что кейс-задачи помогают будущим педагогам быстрее адаптироваться к реальным условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Козырева, И.А. Колесников, А.В. Малаева, А.П. Панфилова, Е.С. Рапацевич, В.А. Слостенин). В ходе обучения педагогическим дисциплинам они могут использоваться, например в целях анализа возможных конфликтных ситуаций, могущих возникнуть по ходу реализации студентом своих профессиональных обязанностей в будущем, а также оптимальных путей выхода из них [3, с. 266-267]
Работа в группах	Такая форма организации учебной деятельности помогает сформировать у студентов представления о реальных условиях осуществления ими профессиональной деятельности в недалёком будущем, когда они станут членами педагогических коллективов ОО. Далее, работая в составе групп обучающиеся смогут более эффективно обмениваться полученными знаниями и практическим опытом, научатся применять коллективный подход к решению различных вопросов, поощрять проявления ответственности и инициативности у своих коллег, а, в будущем – и учеников. Кроме того, подобная форма работы будет способствовать оптимизации формирования у них навыков эффективной коммуникации
Интеграция в образовательный процесс информационных и телекоммуникационных технологий	Широкое применение технологий виртуальной реальности, онлайн-курсов, интерактивных заданий и т.д., позволяет существенно улучшить качество обучения педагогическим дисциплинами [11, с. 299]
Формирование у будущих профессионалов понимания ценности карьерного развития	В современной педагогике фиксируется много возможностей для карьерного роста. Соответственно, преподаватели педагогических дисциплин должны помогать студентам понять, какие карьерные пути доступны им, и какими знаниями, умениями и навыками будущие специалисты должны обладать для их успешной реализации [12, с. 2266]

В связи с вышеизложенным определённый интерес вызывают процессы цифровизации преподавания педагогических дисциплин студентам современных российских вузов. Ясно, что характерная для настоящего этапа развития системы высшего образования глубокая интеграция ИКТ во все сферы её существования требует внесения в коренных преобразований [6, С. 17]. Действительно, ранее активность субъектов образовательных отношений сосредотачивалась, прежде всего, на вооружении будущих профессионалов системой необходимых знаний, умений и навыков [5, С. 121-122]. Теперь же, при сохранении важности профессиональных компетенций, у выпускников вузов должны быть сформированы и другие характеристики. Важнейшая из них – способность осуществлять эффективный поиск, критическую оценку и обработку больших объёмов информации [10, С. 115]. Кроме того, современный педагог должен уметь эффективно использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями [6, С. 26].

При этом осуществляя учебную деятельность с использованием информационных технологий, многие студенты испытывают определённые затруднения. В большинстве случаев их возникновение связано с тем, что на момент поступления в вузы не все обучающиеся характеризуются наличием достаточно развитой системы умений и навыков, позволяющих эффективно применять ИКТ в целях оптимизации учебной деятельности [11, С. 300]. В данном случае их возможности для широкого целесообразного применения современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения существенно расширятся путём интеграции в учебный процесс курсов соответствующей направленности [5, С. 120].

Другая проблема заключается в том, что многие из числа будущих педагогов воспринимают компьютеры и мобильные устройства не вполне правильно. Часто они понимаются как средства для:

- исключительно интерактивных развлечений;
- праздного поиска малополезной информации;
- выполнения сугубо утилитарных задач, таких, как набор текстов или подготовка электронных презентаций [9, С. 189].

Для ликвидации подобных ложных трактовок роли и места средств ИКТ в образовательном процессе следует предлагать будущим педагогам задания, которые будут способствовать пониманию ими того факта, что соответствующие технические устройства могут выполнять целый комплекс разнообразных задач, существенно облегчающих освоение ими программ высшего образования [8, С. 420].

Таким образом, использование информационных и телекоммуникационных технологий в преподавании педагогических дисциплин позволит в полной мере реализовать следующие преимущества:

- предоставление студентам более широких возможностей для полного или частичного дистанционного освоения образовательных программ [6, С. 28];
- расширение возможностей для восполнения обучающимися пробелов, существующих в их знаниях пробел в знаниях, а также проверки степени сформированности таковых;
- повышение доступности ВО для людей с ограниченными возможностями [1, С. 11];
- задействование всех органов чувств обучающихся, что, в свою очередь, ведёт к снижению утомляемости и лучшему усвоению ими необходимого материала.

Помимо этих преимуществ у цифровизации процесса изучения педагогических дисциплин в вузе есть также и ряд недостатков. В их числе можно выделить следующие:

– тенденция к деперсонализации образовательного процесса, при которой гаджеты заменяют общение с живыми людьми;

– некоторое снижение объективности текущего контроля сформированности у студентов системы знаний, умений и навыков за счёт возможности обращаться к поиску в сети Интернет при выполнении учебных заданий [3, С. 268].

Говоря о модернизации процесса преподавания педагогических дисциплин, нельзя упускать из виду тот факт, что приведённый перечень примеров использования цифровых технологий в образовательном процессе ни в коей мере не является исчерпывающим. На деле область применения ИКТ куда более обширна [12, С. 2269]. Соответственно, для обеспечения дальнейшего интенсивного развития системы педагогического образования в нашей стране необходимо непрерывное совершенствование всех её компонентов [11, С. 297].

Теперь необходимо подвести итоги работы.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что одним из важнейших условий, могущих обеспечить адекватный ответ нашей страны на вызовы настоящего времени является модернизация отечественной системы высшего образования.

При этом сегодня приходится говорить не просто об интеграции в образовательный процесс инновационных приёмов и методов, но о формировании его новой архитектуры. Последней свойственны следующие признаки: реализация в среде гибридного обучения; генерация образовательного пространства нового типа; большая степень развития доверительных отношений между участниками образовательных отношений; привлечение интерактивного контента; привлечение студентов к планированию образовательной деятельности.

Складывание такой архитектуры, в свою очередь, требует глубокой модернизации существующей системы подходов к обучению будущих профессионалов, в т.ч. педагогов.

В этой связи, прежде всего, следует упомянуть некоторое смещение акцентов в ходе преподавания педагогических дисциплин. Ведущими с точки зрения эффективности указанного процесса становятся новые ориентиры. Их можно условно разделить на три группы: ориентиры организационного характера; ориентиры содержательного характера; ориентиры контролирующего характера.

Ориентация учебно-воспитательного процесса на вышеперечисленные факторы способствует существенным изменениям в вузовской образовательной практике. Методика преподавания педагогических дисциплин, таким образом, приобретает ряд небезынтесных с точки зрения раскрытия темы нашей статьи, особенностей. К ним относятся: практикоориентированность; широкое применение педагогических кейсов; работа в группах; интеграция в образовательный процесс информационных и телекоммуникационных технологий; формирование у будущих профессионалов понимания ценности карьерного развития.

В данной связи определённый интерес вызывают процессы цифровизации преподавания педагогических дисциплин студентам современных российских вузов. Характерная для настоящего этапа развития системы высшего образования глубокая интеграция ИКТ во все сферы её существования требует внесения в коренных преобразований.

Если ранее активность субъектов образовательных отношений сосредотачивалась, прежде всего, на вооружении будущих профессионалов системой необходимых знаний, умений и навыков, то теперь у выпускников вузов должны быть сформированы и другие характеристики. Важнейшая из них – способность осуществлять эффективный поиск, критическую оценку и обработку больших объёмов информации. Кроме того, современный педагог должен уметь эффективно использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями.

Литература:

1. Васина, Е.А. Профессионально-деятельностный подход в обучении синхронных переводчиков в вузе / Е.А. Васина // Мир науки, культуры и образования. – 2023. – № 2(99). – С. 7-11
2. Догнак, Н.А. Применение проектных технологий в высших учебных заведениях / Н.А. Догнак // Молодой учёный. – 2019. – № 389(276). – С. 151-153
3. Ерина, И.А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности / И.А. Ерина, С.П. Черкашина, В.А. Лапшин // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – № 2(93). – С. 266-268
4. Круглова, Н.Р. Некоторые аспекты анализа опыта цифровизации высшего образования / Н.Р. Круглова, И.В. Сартаков // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3499-3507
5. Обухова, Л.Ю. Слияние академических и цифровых навыков при обучении студентов английскому языку в контексте multitasking / Л.Ю. Обухова // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – № 5(96). – С. 120-122
6. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова [и др.]. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 40 с.
7. Панина, Е.А. Актуальные вопросы цифровизации образования в современных условиях / Е.А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – № 3(46). – С. 60-67
8. Саркисян, Р.Р. СДО Moodle как средство концепции смешанного обучения (на примере обучения русскому языку в экономическом ВУЗе) / Р.Р. Саркисян // Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2021. – С. 420-425
9. Староверова, Н.П. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку / Н.П. Староверова, Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова // Самоуправление. – 2019. – Т. 2. – № 2(115). – С. 189-191
10. Ярычев, Н.У. Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России / Н.У. Ярычев. – Кисловодск: Магистр, 2015. – 292 с.
11. Ярычев, Н.У. Историко-культурологические основания феномена толерантности / Н.У. Ярычев // 5 Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета. Гуманитарные науки. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2016. – С. 297-300
12. Ярычев, Н.У. Место и роль молодёжи в контексте государственной молодёжной политики Российской Федерации / Н.У. Ярычев, Е.В. Маликова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-10. – С. 2265-2269

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
высшей школы Ерёмкина Анастасия Павловна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

аспирант кафедры педагогики высшей школы Абдреев Анатолий Вячеславович

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМЫ ИНФОРМАЦИОННО-СЕТЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье представлено содержание информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Определено, что с целью успешного решения профессиональных задач в сетевой среде руководителю колледжа необходимо быть готовым осознавать информационные потребности и работать с информационными данными, потоками в профессиональных сетевых сообществах, обеспечивать использования сервисов Интернет в целях построения коммуникативного взаимодействия, а также оценки, интерпретации, анализа информации. На основе научных исследований выявлены формы информационно-сетевой компетентности: сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность. В работе раскрывается содержание, направления и способы развития этих форм.

Ключевые слова: информационно-сетевая компетентность, сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность, сетевое взаимодействие, сетевая среда.

Annotation. The article presents the content of the information and network competence of the head of the college. It is determined that in order to successfully solve professional tasks in a network environment, the head of the college must be ready to understand information needs and work with information data, flows in professional network communities, ensure the use of Internet services in order to build communicative interaction, as well as evaluation, interpretation, analysis of information. Based on scientific research, the forms of information and network competence have been identified: network readiness, network activity, network communication, network innovation. The paper reveals the content, directions and ways of development of these forms.

Key words: information and network competence, network readiness, network activity, network communication, network innovation, network interaction, network environment.

Введение. Развитие цифрового общества предопределяет системные изменения в сфере образования и качественных характеристиках субъектов образовательного процесса. Деятельность руководителя образовательной организации обновляется в аспекте влияния многочисленных непрерывных социокультурных, государственно-политических и личностно-профессиональных тенденций, что влечет за собой обновление задач профессионально-управленческой деятельности и требований к ее эффективной реализации, в том числе в системе профессионального образования. Наряду основными функциями управления, становится важным определить новый функционал деятельности руководителя колледжа, отражающий умения воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения; способность выстраивать активный диалог, пользоваться профессионально-значимой информацией; готовность использовать свой потенциал и воспринимать совместную сетевую деятельность, видеть свою роль и место в ее организации. В сложившихся условиях возникает функция «сетевой личности» руководителя колледжа, обуславливающая поиск новых подходов к взаимодействию с субъектами образовательного процесса. Поэтому значительная роль в профессиональном развитии руководителя колледжа в условиях цифровой трансформации принадлежит информационно-сетевой компетентности.

Государственная политика в области развития образования активно поддерживает различные формы цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности человека, уделяя особое внимание социальным сферам. Развитие социально значимых профессиональных компетенций работников образования становится одной из основных задач в отечественных стратегических документах. Это находит свое отражение в обновлении нормативно-правовой базы, разработке, принятии и реализации федеральных проектов национального проекта «Образование», а также стратегических целевых программ на федеральном и региональном уровне. Особо стоит выделить Указ Президента РФ №203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы», направленный на развитие цифрового образования в Российской Федерации, в котором актуализирована задача обеспечения готовности субъектов образования к сетевому взаимодействию.

Аналитические исследования подтверждают необходимость развития информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Так, согласно аналитическому докладу НИУ ВШЭ 2023г. большинство преподавателей и, соответственно, руководителей в сфере СПО обладают базовым уровнем цифровых навыков, в частности, они могут выполнять основные операции при сетевой коммуникации, работе с контентом и с информацией в сетевой среде [8].

Степень изученности проблемы. Проблема развития информационной компетентности, в том числе руководителя, менеджера раскрывается в исследованиях А.А. Ахаяна, А.М. Акимова, Р.М. Красовского, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышиной, Е.В. Гнатышиной, Л.И. Дудиной, С.В. Тришиной, А.В. Хуторского и др. Авторы раскрывают анализируемое понятие как ключевую компетентность современного человека; умение работать с информацией; составляющую профессиональной компетентности; способность ориентироваться в современном потоке и готовность к отбору информационных средств; интегративное качество личности.

Информационно-сетевая компетентность как комплекс способностей личности исследуется А.И. Каптеревым. Автор в своей работе [3] останавливается на подробном анализе данного понятия, включающего психологические, структурно-функциональные, экономические, технические и этические способности. Владение высоким уровнем информационно-сетевой компетентности определяет возможности использования личностью информационных средств и технологий в сетевой жизнедеятельности [3, С. 8].

Цель исследования: раскрыть формы информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа научных публикаций под информационно-сетевой компетентностью руководителя колледжа мы понимаем интегративное качество, представляющее собой готовность осознавать информационные потребности и работать с информационными данными, потоками в профессиональных сетевых сообществах, обеспечивающее эффективное использование сервисов Интернет в целях построения коммуникативного взаимодействия.

Мы придерживаемся позиции А.И. Каптерева в определении форм информационно-сетевой компетентности и выделяем сетевую готовность, сетевую активность, сетевую коммуникативность, сетевую инновационность. Остановимся на содержании данных форм информационно-сетевой компетентности подробнее.

Сетевая готовность понимается нами как настроенность к действию, «активно-деятельностное состояние», определяющее мотивацию, смысл, отношение к деятельности. По мнению А.И. Каптерева сетевая готовность связана,

прежде всего, с ценностно-мотивационной сферой личности и наличием устойчивых компетенций, раскрывающее предрасположенность в триаде «хочу, знаю, умею», что необходимо для информационного обмена, построения взаимодействия в сетевой среде.

Развитие сетевой готовности как формы информационно-сетевой компетентности в нашем понимании проходит через все ее компоненты. Мотивационно-ценностный компонент раскрывается в мотивах личности, активизирующие ее отношение к деятельности в сетевых профессиональных и образовательных сообществах, а так же в ценностях (информация как ценность, сеть как ценность, взаимодействие как ценность), определяющих мотивационные побуждения и ценностные ориентации в профессионально-управленческой деятельности. Данный компонент отвечает за элемент «хочу». Когнитивный компонент включает в себя систему осознанных знаний о профессионально-управленческой информации и источниках ее получения, методах и формах работы с информацией в сети профессиональных сообществ, а также ее представления, позволяющих решать задачи, стоящие перед руководителем колледжа. Деятельностный компонент отражает совокупность приемов, способов и методов, позволяющих работать с информацией в условиях сетевой среды [4].

Развитие сетевой готовности руководителя колледжа предполагает создание атмосферы позитивного отношения к профессиональной деятельности в сетевой среде, осознание необходимости изменений, желание включиться в деятельность по сетевому взаимодействию и коммуникации в сети, обогащению информацией и развитию соответствующих умений. Прояснение мотивов и потребностей, жизненных целей, развитие самосознания, понимание собственной ответственности за свои профессиональные мотивы становятся целями при проведении тренинговых занятий, презентации успешных практик саморазвития, ведения портфолио.

Готовность, компетентность и активность – связанные друг с другом понятия. Многие авторы отождествляют понятия готовность и компетентность, и определяют, что это результат профессиональной подготовки в профессиональной образовательной организации или организации высшего образования. Мы под компетентностью понимаем интегративное качество личности, а готовность – состояние личности, позволяющие проявить данное качество при решении профессиональных задач. Без активности – не может быть готовности к деятельности, и соответственно, овладения компетентностью. Поэтому активность – становится предпосылкой готовности и, соответственно, развития компетентности [4].

Сетевая активность связана с такими компетенциями личности, как «умею, делаю». Развитие сетевой активности руководителя колледжа возможно через включение его в сетевое взаимодействие. По мнению А.А. Ахаян реализовать взаимодействие в современном образовании невозможно без интерактивного сотрудничества в онлайн и офлайн режимах. Сетевая организация образовательного процесса становится главной особенностью развития информационного общества. Руководитель организует и управляет совместной деятельностью всего педагогического коллектива. Создание необходимого пространства обеспечивает возможность профессионального развития через получение субъектного опыта сетевой деятельности.

Раскрывая понятие «активность» мы придерживаемся точки зрения А.В. Леденевой, которая отмечает, что «важной особенностью активности является интенсивная деятельность, обязательно сопряженная с усилием воли человека». Активность рассматривается автором как личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении, инициативности и самостоятельности. Это проявляется в направленности содержания, продуктах познания, участии в мероприятиях, получении и использовании опыта деятельности, самостоятельности в поиске и нахождение необходимой информации [5].

Говоря о сетевой активности, отметим, что технологическое обеспечение сетевого взаимодействия определяют технологии, базирующиеся на использовании ресурсов Интернет, диалоговые технологии, технологии сетевого сотрудничества и кооперации. Основными сетевыми технологиями в настоящее время являются: средства для хранения закладок, социальные сетевые сервисы для хранения мультимедиа ресурсов, блоги, социальные геосервисы, социальные сервисы, позволяющие организовывать совместную работу с различными типами документов, карты знаний, площадки для проведения вебинаров.

Третья форма информационно-сетевой активности, на которой останавливаемся – сетевая коммуникативность. Она выражается компетенциями «знакомлюсь, взаимодействую», содержание которых определяется контактами, спектром общения, аккаунтами, сетевыми сообществами. Сетевая коммуникативность – важное современное качество личности, которое становится неспецифической ключевой компетентностью цифровой экономики. Коммуникативность в целом определяет готовность и способность личности воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения. Важны умения «слушать и слышать», а также излагать свои мысли. Большое значение приобретает овладение высоким уровнем речевой культуры.

Руководитель, владея данным качеством, легко встраивается в общее информационное коммуникативное поле сети, которая включает разные виды организационных коммуникаций между участниками управленческого взаимодействия. Обладая сетевой коммуникативностью, руководитель включается в активный профессиональный диалог, выражает альтернативные точки зрения, согласовывает представления участников о перспективах развития, способах достижения поставленных целей.

Необходимость развития сетевой коммуникативности подчеркивается идеями А.А. Ахаян о развитии сетевой личности. Автор выделяет важность удовлетворения современной личностью (сетевой личностью) коммуникативной и познавательной потребности на пике интереса [1].

Отметим также материалы доклада А.А. Орлова, в котором он определяет, что интернет и социальные сети меняют формы взаимоотношений между людьми, влияя на становление их субъектности. Коммуникация в сетевом сообществе прочно вошла в жизнь современного школьника и студента. Кроме того, автор выделяет коммуникативную стороны взаимодействия, связывая ее с достижением ценностно-смыслового понимания. Это особенно важно при цифровой трансформации общества и распространения влияния Интернета, когда постоянная изменчивость затрагивает ценностно-смысловую сторону [7].

Значимыми ресурсами в проявлении сетевой коммуникативности обладают сетевые образовательные и профессиональные сообщества. По мнению М.В. Никитина, сетевое образовательное сообщество колледжа – коллективный субъект непрерывного профессионального образования, который участвует в проектировании образовательного процесса, за счет имеющихся ресурсов обеспечивает качество персональных профессиональных квалификаций, коллективные результаты по освоению нового опыта деятельности, воспроизведение новых социально-ценностных и экономических укладов [6].

Важным становится подготовка платформы взаимодействия и информационное насыщение сетевой среды контентом и ресурсами. Они способствуют освоению, закреплению, применению знаний, умений и навыков в условиях осуществления коммуникации, осознанию социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений, рассматриваемых в условиях использования информационного ресурса Интернет [2].

Большую значимость на современном этапе приобретают облачные сервисы. Популярным в сфере образования стал

Yandex. Облачные сервисы используются для поиска информации в интернете (поисковик), наглядного представления (таблица), разработки тестов, опросов (форма), создания творческих образовательных продуктов, общения, хранения информации и совместного доступа к ней, создания трехмерного видеоряда для визуализации информации, коллективной деятельности и др. Блоги и технологии Вики-Вики позволяют публиковать, редактировать учебно-методические и научные материалы. Дают возможность организовать площадку для консультаций, для научных дискуссий, применения элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Площадкой для проведения мероприятий становятся сервисы Яндекс.Телемост, Webinar.ru, платформы Сферум, для проведения онлайн совещаний, семинаров, занятий.

Сетевая инновационность как форма информационно-сетевой компетентности характеризуется в исследованиях А. И. Каптерева как «*созидаю, творю*» [3, С. 25]. Сетевая инновационность как качество личности руководителя выражает способы поведения и существования совместной деятельности, характеризуется высокой степенью восприятия управленческой деятельности, видением своей роли и места в ее проведении, полноценным задействованием управленческого потенциала и развитием творческих качеств менеджера. Высокий уровень сетевой инновационности зависит от уровня методологической культуры и развития творческих способностей, инновационного стиля мышления, а также от ярко выраженного стремления к саморазвитию.

Включение в совместную деятельность реализуется через участие в сетевых образовательных проектах, реализации соответствующих образовательных программах и мероприятиях, что в свою очередь способствует развитию сетевой инновационности. Сетевая инновационность проявляется в создании различных продуктов деятельности, таких как проекты и программы развития образовательных организаций, комплекты методических материалов, базы данных инновационного методического опыта, тематические сайты и другое. Руководители могут размещать в пространстве свои разработки и успешные практики, проводить обучающие мероприятия, тренинги и мастер-классы, сетевые мероприятия, а также процедуры аттестации в сети. Основными механизмами функционирования становятся самоорганизация и коммуникация. Технологическую основу составляют сетевые технологии в профессионально-управленческой деятельности, направленные на эффективное сетевое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, а также с социальными партнерами и заинтересованными лицами.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы и современных публикаций по обозначенной проблеме позволил установить, что информационно-сетевая компетентность руководителя колледжа обеспечивает его готовность решения профессиональных и личных задач в сетевой среде. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией системы образования и обновленными требованиями к руководителю колледжа. Необходимость развития информационно-сетевой компетентности подтверждается нормативно-правовыми документами, определяющими государственную и образовательную политику, а также результатами сравнительных и аналитических исследований.

Определено, что информационно-сетевая компетентность руководителя колледжа рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее эффективность профессионально-управленческой деятельности в современных условиях. Содержание раскрывается такими формами, как сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность.

Выводы. Сетевая готовность и сетевая активность тесно связаны между собой. Без активности – не может быть готовности к деятельности. Поэтому активность – становится предпосылкой готовности и, соответственно, развития информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Сетевая готовность, в первую очередь, выражается осознанием необходимости изменений, желанием включиться в деятельность по сетевому взаимодействию и коммуникации в сети, обогащению информацией и развитию соответствующих умений. Сетевая активность проявляется в направленности содержания, продуктах познания, участии в мероприятиях, получении и использовании опыта деятельности, самостоятельности в поиске и нахождение необходимой информации. Включение руководителя в общее информационное поле сетевой среды не возможно без выстраивания активного диалога и установления взаимодействия. Сетевая коммуникативность позволяет воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения. Сетевая инновационность как качество личности руководителя выражает способы поведения и существования совместной деятельности, характеризуется высокой степенью восприятия деятельности, видением своей роли и места в ее проведении, полноценным задействованием потенциала и развитием творческих качеств.

Литература:

1. Ахаян, А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2017. – № 8. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm>
2. Ерёмкина, А.П. Возможности сетевой образовательной среды колледжа в карьерном проектировании / А.П. Ерёмкина, Е.С. Батырбаев // Личность. Профессия. Карьера. Сборник научных трудов психолого-педагогического профориентационного форума с международным участием. – 2020. – С. 97-102
3. Каптерев, А.И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход: монография / А.И. Каптерев. – М.: Онто-принт, 2018. – 194 с.
4. Ксенофонтова, А.Н. Содержание и структура информационно-сетевой компетентности руководителя нефтегазового сектора / А.Н. Ксенофонтова, А.В. Абдреев // В сборнике: Роль нефтегазового сектора в технико-экономическом развитии Оренбуржья. Материалы научно-практической конференции, посвященной 2021 году – году науки и технологий. Труды РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина Оренбургский филиал. – Саратов, – 2021. – С. 96-103
5. Леденева, А.В. Стратегия развития профессиональной активности обучающегося / А.В. Леденева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №7. – С. 82-86
6. Никитин, М.В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования / М.В. Никитин // Professional Education in Russia and Abroad. – №3. – 2017. – С. 25-29
7. Орлов, А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений / А.А. Орлов // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5-17
8. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; нац исслед ун-т «Высшая школа экономики». – М : НИУ ВШЭ, 2023 – 164 с.

УДК 378

преподаватель Ерофеева Лариса Викторовна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Приятелиева Яна Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

преподаватель Шипицина Надежда Михайловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье описывается природа образовательных технологий, их возможности для формирования мотивации у обучающихся. Представлены характеристики образовательных технологий и разъяснена их сущность. Обоснованы критерии педагогической эффективности новых технологий с позиции личностно-ориентированного образования. Выделены основные цели внедрения образовательной технологии, их актуальность. Проведено экспериментальное исследование педагогической эффективности современной образовательной технологии по критериям личностно-ориентированной педагогики.

Ключевые слова: технология, технология обучения, образовательная технология, игровая технология, научное образование, образовательный процесс, алгоритм взаимодействия, способ совместной деятельности.

Annotation. This article describes the nature of educational technologies, their possibilities for the formation of motivation among students. The characteristics of educational technologies are presented and their essence is explained. The criteria of pedagogical effectiveness of new technologies from the perspective of personality-oriented education are substantiated. The main objectives of the introduction of educational technology and their relevance are highlighted. An experimental study of the pedagogical effectiveness of modern educational technology according to the criteria of personality-oriented pedagogy was conducted.

Key words: technology, learning technology, educational technology, game technology, scientific education, educational process, interaction algorithm, method of joint activity.

Введение. В современной ситуации быстрой модернизации знаний старые знания теряют свою актуальность. Чтобы достичь высокого уровня компетентности и поддерживать его на профессиональном уровне, необходимо овладеть педагогическими технологиями, формирующими позитивную личность, овладеть профессиональными навыками работы независимо от большого объема информации [2, С. 21]. Ученые полагают, что термин «технология» впервые появился в научной литературе в 1772 году с развитием машиностроения, а затем использовался в образовании как процесс промышленных инноваций.

Изложение основного материала статьи. Образовательная технология – это совокупность методов, форм и средств, используемых для последовательного формирования познавательного процесса и структуры взаимодействия между обучающимися и обучающего. Буквальный перевод слова «образовательная технология» – это наука об искусстве. Однако в педагогических определениях такого общего понятия нет. На сегодняшний день существует более 300 определений термина «образовательная технология». Рассмотрим несколько:

1. Образовательная технология – это система, в которой непрерывно реализуется заранее спланированный образовательный проект, обеспечивающий достижение педагогических целей», – так считает А.А. Байкова.

2. По мнению Г.Н. Ксензова: «Образовательная технология – это системная и последовательная модернизация в практике заранее запланированного образовательного процесса».

3. Такие исследователи как В.П. Беспалько и В.Т. Фоменко связывают образовательные технологии с наиболее важными аспектами обучения: «Образовательные технологии – это наиболее важный способ реализации образовательного процесса» или «механизм, который способствует функционированию образовательного контента», «обеспечивает содержание, имеющее педагогическую значимость».

4. Иные считают, что главной и важной характеристикой образовательной технологии достижения гарантированных целей:

– «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, решение которых должно поддаваться четкому описанию и определению» [1, С. 29];

– «технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа...Технология разрабатывается на основе конкретных условий и ориентирована на данный результат, а не на прогнозирование» (А. Кушнир);

– «...разрабатывается на основе конкретных условий и ориентирована на данный результат, а не на прогнозирование» (В.Г. Гульчевская).

Суть образовательной технологии заключается в изменении характера и стиля образования.

Помимо развития умственных способностей обучающихся происходит личностное развитие, то есть сам процесс обучения предполагает разное поведение обучающего и обучаемого: они выступают равноправными партнёрами образовательного процесса [3, С. 58].

Отличительными признаками образовательной технологии являются: эффективность, алгоритмичность, прогнозируемость, системность, оптимальность, диагностичность, воспроизводимость, иерархичность.

Для понимания сути данных признаков, рассмотрим ещё одно определение образовательной технологии. «Образовательная технология» – это вид общей деятельности обучающего и обучаемого, для которых присущи:

– алгоритмичность – последовательность в выполнении действий;
– диагностичность – постоянное и систематическое измерение уровня образовательных достижений и сформированности воспитательных качеств;

– системность – взаимосвязь основных элементов технологии, какими являются цель, содержание, формы, методы, средства взаимодействия участников педагогического процесса. Соотношение результата и количества затраченных ресурсов определяет эффективность образовательной технологии;

– оптимальность – предполагает получение максимального результата при минимальных затратах;

– иерархичность – означает, что существуют образовательные технологии разного ранга, т.е. главные, например, концепции развития образования, и второстепенные, которые используются в пределах одного или нескольких учебных дисциплин или тем;

– прогнозируемость образовательной технологии ориентирована на заранее определенный результат.

Однако отличительной особенностью любой образовательной технологии является то, что она ориентирована на характер деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, и только потом на содержание, предмет, обстановку.

Итак, можно сделать вывод: образовательная технология – это алгоритм совместных действий обучающего и обучаемых, направленный на обеспечение соответствия результатов и целей. При этом на всех этапах реализации данной технологии систематически проводятся педагогические измерения, то есть текущая (коррекционная) и итоговая (обобщающая) педагогическая диагностика.

Органичное сочетание эффективных методов обучения и профессиональных качеств педагога позволяет добиться высоких результатов. Применяя те или иные образовательные технологии, педагог должен стремиться уйти от шаблонного построения занятия, нерационального распределения времени на занятия, отсутствия самостоятельности, пассивности или видимости активности обучающихся, слабой обратной связи, отсутствия индивидуального обучения [4, С. 90].

Использование образовательных технологий в своей работе позволяет постоянно улучшать качество преподавания, повышать эффективность обучения, выступать организатором самостоятельной и активной деятельности обучающихся, быть консультантом и помощником. Но эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует от педагога высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

Согласно ФГОС нового поколения современное обучение отличается от традиционного тем, что определяется как приобретение предметных знаний и умений с помощью активных познавательных методов и применение этих знаний в качестве результата в нестандартных жизненных ситуациях. С применением новых технологий можно устранить монотонность и однообразие образовательного процесса и создать условия для смены видов деятельности обучающихся.

Для выполнения требований ФГОС 3++ наиболее подходят следующие образовательные технологии: технология развития критического мышления; информационно - коммуникационная; технология развивающего обучения; проектная; модульная; технология проблемного обучения; игровые технологии; кейс-технология; технология интегрированного обучения; педагогика сотрудничества; технологии уровневой дифференциации; групповые технологии и др.

Подробнее рассмотрим игровые технологии.

В настоящее время использование этих технологий в образовательном процессе в ВУЗах встречается редко.

Эти технологии являются одним из интерактивных методов обучения. Преимущества использования игровых технологий на занятиях заключаются в активизации процесса обучения, повышение интереса к дисциплине, снятие усталости, развитие внимания, творческое понимание преподаваемого материала.

Игровая активность стимулирует запоминание и понимание изучаемого материала и способствует повышению мотивации. Игра влияет на развитие обеих частей мозга: правая отвечает за интуицию и воображение, левая – за анализ, математику и логику. Обучающиеся очень заинтересованно и внимательно принимают предложение преподавателя «поиграть на занятии».

Наиболее часто игровые методы применяются для текущего контроля знаний. Рассмотрим пример такого контроля. Преподавателями предметно-методической комиссии для контроля знаний по теме «Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве» была разработана интеллектуальная игра «Сапёр». Данная игра проверяет знания теоретического материала. Обучающиеся готовятся к игре самостоятельно с помощью учебных пособий, конспектов лекций и практических занятий. На проведение данной игры отводится 30 минут. Обучающиеся распределяются на две команды (первый и второй ряд). Роль ведущего может выполнять не только преподаватель, но и обучающийся. Ведущий обязательно знакомит с правилами игры. Правила игры такие: на игровом поле, представляющем собой квадрат, состоящий из 10 столбцов (обозначенных буквами русского алфавита) и 10 строк (обозначенных цифрами), размещаются 15 «мин», обозначаемые крестиком. Они не могут «касаться» друг друга (находиться в соседних клетках). Главная цель – «обезвредить» минное поле соперника. Каждая команда самостоятельно располагает «мины» на своем поле. Рабочие листы передают преподавателю. За клеточками, в которых расположены «мины» закреплены вопросы. Капитаны команд на доске рисуют поля. Каждый участник команд поочередно выходит к полю соперника и делает «ход», называя координаты клетки. Команда имеет право подсказывать игроку, куда стрелять. Ведущий комментирует результаты: «мина» или «безопасная клетка». При попадании на «мину», ходившему задается вопрос, если он отвечает на этот вопрос, то «мина обезврежена», если нет, то участник «подрывается» и выбывает из игры и ход передается другой команде. Если участник попадает на «безопасную клетку», то ход переходит следующему участнику этой же команды.

Пример возможных теоретических вопросов:

- определение скалярного произведения векторов;
- формула вычисления скалярного произведения векторов в координатной форме;
- определение векторного произведения;
- формула вычисления векторного произведения векторов в координатной форме;
- определение смешанного произведения векторов;
- формула вычисления смешанного произведения векторов в координатной форме;
- условие перпендикулярности двух векторов;
- условие коллинеарности двух векторов;
- условие компланарности трех векторов;
- если скалярное произведение двух векторов равно нулю, то векторы называются...;
- если векторное произведение двух векторов равно нулю, то векторы называются...;
- если смешанное произведение трех векторов равно нулю, то векторы называются...;
- перечислите геометрические приложения скалярного произведения двух векторов;
- перечислите геометрические приложения векторного произведения двух векторов;
- перечислите геометрические приложения смешанного произведения трех векторов.

Таким образом, каждой команде может быть задано 15 вопросов. Игра завершается после того, как участники «разминируют» всё поле соперника. Побеждает команда, которая это сделала первой. Эта игра помогает выявить степень усвоения программного материала и готовность к изучению последующих тем.

Рассмотрим пример игры, не требующей затрат аудиторного времени. Предварительно обучающиеся готовят вопросы на изучаемую тему. На занятии все по цепочке задают подготовленные вопросы друг другу, оценивая при этом правильность полученных ответов. Цель проведения такой игры – выявление степени усвоения теоретического материала.

Такую игру можно проводить не только на практическом занятии для повторения или закрепления наиболее сложного материала, но и на лекции для связи нового материала с ранее изученным.

Положительным моментом такой игры является то, что обучающиеся одновременно учатся говорить, слышать, исправлять ошибки других, тем самым, закрепляя и свои знания.

Для проверки домашнего задания можно применить такую игру как «Домино». Обучающиеся работают в группах. Одна группа работает у доски. Каждой группе раздаётся свой комплект карточек «Домино». Карточки перемешиваются и делятся поровну между участниками группы. Раскладывать домино начинает тот участник, у которого в карточке заполнена только правая часть. Далее участникам группы на другой карточке необходимо найти ответ на задание. В результате получается цепочка. «Домино» считается разложенным, если все карточки использованы крайние половинки первой и последней карточки пустые. Выигрывает та команда, которая соберёт правильную цепочку первой.

Данная игра позволяет развивать память, внимание, наблюдательность, работу в команде.

В конце семестра на консультации при подготовке к экзамену или зачёту можно провести обобщение материала по пройденным темам используя правила игры «Слабое звено». Данная игра требует тщательной подготовки обучающихся. Участвует вся группа. Ведущий задает каждому игроку поочередно по одному вопросу одинаковой сложности. Игрок, который даёт не верный ответ выбывает. Игра продолжается до тех пор, пока не останутся два игрока. Оставшимся игрокам задаётся три пары вопросов. Победителем становится тот игрок, который даст больше верных ответов на вопросы. Эта игра поможет определить «пробелы» в знаниях и придаст уверенности в прочности уже изученного материала.

Положительные результаты дают «пятиминутки», проводимые на занятие для решения различных логических задач на мышление и сообразительность. При высокой плотности занятия требуется небольшой перерыв в работе. Уместными становятся задания игрового характера. Большой интерес у обучающихся вызывают математические парадоксы или софизмы. Они интересны и поучительны, с их помощью прочнее и надолго запоминается терминология при изучении темы «Теория вероятностей и математическая статистика».

Мотивация к изучаемому предмету зависит не только от методических приемов, но и от умелого построения учебной работы. Основная задача обучающего – найти новые и эффективные способы обучения, чтобы стимулировать мышление обучающихся и побудить их к самостоятельному приобретению знаний. Игровые технологии повышают работоспособность, внимание, настойчивость. Подготовка и проведение занятий с применением игровых технологий требует приложения немалых усилий и занимает много времени, но это того стоит, когда видишь, с каким азартом и интересом работают обучающиеся.

Выводы. Современные образовательные технологии – это система обучения с использованием методов, форм и средств в образовательном процессе для достижения желаемого результата.

Признаки образовательных технологий нового поколения:

- характер и последовательность действий обучаемого отвечает конкретному педагогическому замыслу, основанном на деятельностном подходе к обучению;
- организационная цепочка действий строго согласована с целями для обеспечения намеченных результатов;
- педагог отказывается от практики объект-субъектного взаимодействия с обучающимися в пользу субъект-субъектного;
- процесс обучения основан на моделировании ситуаций поиска, открытия знаний и анализа их практической ценности;
- формирует целеполагание, рефлексию, адекватную оценку результатов деятельности;
- формирует личностные качества для адаптации в социуме;
- значительной частью технологии являются диагностические процедуры, позволяющие системно проводить само- и взаимоконтроль знаний.

И уже сегодня мы можем выделить очень много организационных и педагогических моделей образовательной практики для повышения эффективности образования по всей стране. Ожидаемые результаты: обеспечение высокого качества образовательного процесса, овладение обучающимися ключевыми компетентностями, сформированность потребности в здоровом образе жизни – возможны при деятельностном подходе к сочетанию в педагогической практике традиционных и современных образовательных технологий.

Литература:

1. Загвязинский, В.И. и др. Педагогический словарь: учебное пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008 – 343 с.
2. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Проспект, 2009. – 21 с.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителей / Е.С. Полат. – М., 2010. – 58 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2009. – 217 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Сластенин. – М.: Издательство Мастер. – 2011. – 90 с.

Педагогика

УДК 37.022

доктор педагогических наук, доцент Журавлева Ольга Николаевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Шейко Наталия Геннадьевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О ЕДИНЫХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

Аннотация. Для обеспечения полноценного единства образовательного пространства страны важно совершенствовать подходы к освоению регионального компонента содержания образования. В статье определяются теоретические, научно-методические подходы к реализации регионального компонента общего образования. Авторы обосновывают модели и направления проектирования учебного содержания, результатов его освоения с учетом особенностей социума и образовательного потенциала пространства мегаполиса – на примере Санкт-Петербурга. Представлены оптимальные

модели, примеры изучения региональной истории и культуры (краеведения) в урочной и внеурочной деятельности общеобразовательных организаций субъекта России.

Ключевые слова: региональный компонент, принцип регионализации, согласованный подход к преподаванию истории, модель краеведческого образования.

Annotation. To ensure the full-fledged unity of the country's educational space, it is important to improve approaches to the development of the regional component of the content of education. The article defines theoretical, scientific and methodological approaches to the implementation of the regional component of general education. The authors substantiate the models and directions for designing educational content, the results of its development, taking into account the characteristics of society and the educational potential of the metropolis space - using the example of St. Petersburg. Optimal models and examples of the study of regional history and culture (local history) in the classroom and extracurricular activities of general educational organizations of a constituent entity of Russia are presented.

Key words: Regional component, the principle of regionalization, a coordinated approach to teaching history, the St. Petersburg model of local history education.

Введение. Стратегия современного школьного образования рассматривает учебно-воспитательный процесс как целостную систему, интегрирующую потенциал общенациональной и региональной культуры для решения актуальных задач. При этом многие научно-методические идеи начала 2000-х гг. об общенациональном и региональном в содержании образования сегодня переосмысливаются, обновляются.

Для обеспечения полноценного единства образовательного пространства федеративной страны недостаточно опираться на компонентный подход. Важность регионального компонента по-прежнему признается практически всеми участниками образовательных отношений, однако нельзя не признать, что сохраняется эпизодический характер его освоения в силу недостаточности нормативно-правовой базы, единства методологических, методических подходов к преподаванию региональной истории и культуры, фрагментарного использования педагогами возможностей социокультурной, образовательной среды своего региона, родного края.

Продолжается поиск эффективных путей обеспечения оптимального соотношения инвариантной и вариативной составляющих содержания образования. В соответствии с Поручением Президента РФ В.В. Путина (Пр-1964, п. 5 от 15.10.2022) важно актуализировать условия для реализации согласованного подхода к преподаванию истории всех субъектов страны (истории и культуры родного края) в рамках основных образовательных программ общего образования.

Изложение основного материала статьи. Широко используемое в недавнем прошлом понятие национально-регионального компонента определялось как «часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона), особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в качестве субъектов федерации» [4, С. 76]; в более широком значении – как совокупность экономических, экологических, историко-социокультурных особенностей региона, отраженных в содержании образования, воспитания [1; 2].

Региональный компонент рассматривается и как педагогический феномен, и как часть содержания образования, например, как педагогически отобранный материал в контексте базового содержания предметов, раскрывающий региональное и типичное в социально-экономическом, духовном развитии определенного региона, предполагающий конкретизацию за счет материалов о регионе местного, краеведческого характера [3, С. 26].

Вполне обосновано выделение *принципа регионализации* как общего, универсального подхода, дополняющего совокупность общедидактических принципов. Принцип регионализации призван обеспечивать связь глобальных общероссийских и региональных аспектов изучения истории и культуры, давать возможность учащемуся на местном, окружающем, «ощутимом» материале почувствовать себя значимой, уникальной частью единой страны.

Изучение вопросов регионального характера определяют и обновленные федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

В регионах идет активная работа по наращиванию образовательного потенциала регионального содержания для актуализации ценностно-целевых, содержательных и процессуальных (методических) основ реализации данного компонента, уточнению роли, статуса и функции инструментов, регулирующих его реализацию в системе отечественного образования. Регионализация содержания образования предстает как ступень на пути освоения общероссийских ценностей: позволяет через самоидентификацию личности с окружающей малой группой формировать систему ценностей, гражданскую идентичность учащихся (ощущение принадлежности к той или иной общности – коллективу, народу, стране) и их патриотическую позицию (ощущение связи с культурой, традициями, идеями отечества), развивать способности подрастающего человека к самореализации при сохранении самобытности личности в условиях поликультурного, многонационального и многоконфессионального российского общества.

Составной частью регионального компонента образования является краеведение.

Система работы, традиции школьного краеведения складывались в Ленинграде еще в 60-е гг. XX века. За прошедшие годы в региональном образовании накоплен значительный опыт реализации регионального компонента. Его научный анализ и осмысление в контексте актуальных образовательных и воспитательных задач позволил создать целостную петербургскую модель краеведческого образования, которая существенно отличается от других региональных моделей.

«Родной край» – это то место, которое человек освоил, считает «своим», «близким», «значимым». В модели петербургского краеведческого образования родной город изучается системно и целостно как историко-культурный феномен. Все содержание учебного материала интегрируется вокруг *семи тематических линий*, которые являются своеобразными «ориентирами» для проектирования педагогами-практиками авторских программ внеурочной деятельности или дополнительного образования: «Ландшафт города»; «Город – подмостки исторических событий»; «Город – место жизни горожан»; «Город – интегратор социальных институтов»; «Город – центр научно-технического прогресса»; «Город – центр мировой культуры»; «Город как художественный образ» [6].

Раскроем содержание тематических линий более подробно.

Линия «Ландшафт города» связана с раскрытием природно-географической специфики города, его пространственной структуре, своеобразия отдельных районов, ведущих городских доминант, она позволяет школьникам приобрести опыт ориентирования в городе на основе использования карты и системы городских ориентиров, анализа топографии города, расшифровки топонимов.

Линия «Город – подмостки исторических событий» дает учащимся возможность увидеть город как объект, хранящий память о прошлом, учит читать отдельные объекты историко-культурного наследия и городскую среду в целом как исторический документ, демонстрирует имеющиеся практики коммеморации историко-культурной памяти.

Линия «Город – место жизни людей» связана с раскрытием бытовых аспектов жизни местного сообщества, она знакомит школьников с социальными законами, принятыми на локальной территории в разные исторические периоды,

показывает разнообразие и богатство повседневных стратегий горожанина и способы его существования в современном городе.

Линия «Город – интегратор социальных институтов» рассказывает об основных законах возникновения и функционирования в городском пространстве социокультурных институтов (учреждений управления, образования, музеев, библиотек, театров, храмов и т.д.), дает представление об их роли в жизни местного сообщества, учит правилам поведения в отдельных институтах социума и культуры.

Линия «Город – центр мировой культуры» позволяет показать город как форму «диалога культур», учит детей и подростков «путешествиям» в культуру всех времен и народов, не выходя за пределы города.

Линия «Город – центр научно-технического прогресса» демонстрирует технологические аспекты развития городской жизни, показывает взаимосвязь любых культурных явлений с уровнем научно-технических достижений общества, учит рассматривать объекты городской среды как технические сооружения, использовать техническую информацию как один из возможных каналов «диалога» с городом.

Линия «Город как художественный образ» раскрывает особенности прочтения и интерпретации города, которые дают в разные исторические периоды художники, поэты, музыканты, киносценаристы, журналисты и т.д., помогает увидеть связь между художественным образом города и явлениями реальности.

Особенностью петербургской модели краеведческого образования является то, что *ведущими информационными источниками* знаний детей о «малой родине» являются *объекты природно-культурного и социокультурного наследия*, с которыми можно непосредственно соприкоснуться (увидеть, обойти, прикоснуться) в городском пространстве. Здания, сооружения, памятные доски, мемориалы, традиции, музейные экспонаты и т.д., являясь фрагментом реальности, отражают опыт различных поколений. Объекты городской среды интегрируют сведения не только о фактах прошлого, но и о мировоззрении людей ушедших и настоящих эпох – их знаниях, умениях, взглядах, ценностях, отношениях. Поэтому процесс освоения историко-культурного наследия как процесс раскодирования (дешифровки) информации, скрытой в многочисленных и столь разных объектах наследия, позволяет учащимся:

- выстроить собственную шкалу ценностей, выбрав из накопленного человечеством опыта то, что является лично и социально важным и значимым (не случайно природно-культурное и социокультурное наследие часто сравнивают с «зеркалом, в котором человек видит себя и в котором он себя узнает») [5];
- научиться смотреть на окружающую действительность комплексно и системно, а не только через призму учебного предмета (истории, географии, обществознания и др.);
- развить исследовательские умения (умение «считывать» и интерпретировать информацию из материальных объектов окружающей среды);
- развить коммуникативные навыки и способности (в силу того, что прочитать заложенные в объектах культурного наследия смыслы в одиночку достаточно сложно, возникает необходимость организации группового диалога).

Учет всех потенциальных возможностей культурного наследия для образования и воспитания подрастающего поколения заставляет педагогическое сообщество пересматривать арсенал используемых методов и приемов работы. Очевидно, что достигнуть всех описанных выше образовательных результатов традиционными, т.е. словесно-наглядными методами (рассказом, лекцией, экскурсией), невозможно. На первый план выдвигаются *технологии активного и самостоятельного освоения* школьниками наследия, предполагающие непосредственное взаимодействие с объектами и явлениями окружающей действительности. Петербургская модель краеведческого образования базируется на *исследовательских городских практиках*: «учебная прогулка», «образовательное путешествие», «метод рамок», «ментальные карты города» и т.д.

Реализация петербургской модели краеведческого образования осуществляется в двух организационных вариантах.

Первый – «распределенное изучение». Этот вариант предполагает, что краеведческий материал включается в различные учебные предметы. Например, содержание тематической линии «Ландшафт города» осваивается учащимися на уроках окружающего мира, географии, биологии, линии «Город – подмостки исторических событий» – на занятиях по истории, обществознанию и даже математике, химии, физике или астрономии (если в центре внимания оказываются открытия и изобретения, сделанные петербургскими учеными), линия «Город как художественный образ» – на уроках литературы, изобразительного искусства, музыки.

Однако подобный подход к изучению регионального компонента требует от педагогов создания согласованного межпредметного тематического планирования и организации обобщающих краеведческих мероприятий – экскурсий, краеведческих игр, проектной работы и пр.

Второй вариант – «предметное изучение».

В ряде школ Санкт-Петербурга реализуется отдельный курс «История и культура Санкт-Петербурга» – как в рамках компонента учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений, так и в рамках внеурочной деятельности. Между учебными программами всех ступеней обучения существует преемственность.

Включение учащихся в познавательную, культурную, творческую, игровую, социальную деятельность, интегрируемую вокруг Санкт-Петербурга как национальной ценности, строится в логике учебных программ «Чудесный город» (2-3-е классы) и «Страницы жизни нашего края» (4-й класс).

Название программы «Чудесный город» раскрывает ее основную идею: ребенок в знакомом, уже ставшем привычным природно-культурном окружении должен «открыть» для себя нечто новое, неизвестное, удивительное. Курс предоставляет возможность ученикам младших классов переосмыслить опыт взаимодействия с городом, приобретенный в процессе повседневной деятельности, обогатить «обыденный» взгляд на город как на «место», «среду», «фон моей жизни» представлениями о культурно-исторической уникальности Санкт-Петербурга, социальной значимости отдельных объектов природно-культурного и социокультурного наследия. Программа состоит из четырех разделов. Первый называется «Мир города». Темы, включенные в данный раздел, помогают ученикам понять, что такое «город» и из каких элементов он состоит. Второй раздел «Удивительный Санкт-Петербург» позволяет осознать, в чем состоит уникальность города на Неве. Третий раздел «Блистательный Санкт-Петербург» нацелен на знакомство учащихся с известнейшими во всем мире достопримечательностями города, ставшими его символами. И наконец, четвертый раздел посвящен району, в котором живут, учатся школьники. Поскольку историческое сознание у учащихся начальных классов еще не сформировано в полной мере, весь изучаемый материал рассматривается без исторической реконструкции.

В рамках программы «Санкт-Петербург. Страницы жизни края» учащиеся знакомятся с отдельными «страницами» (периодами) истории города. Основой для «реконструкции» прошлого являются памятники природно-культурного и социокультурного наследия: учащиеся узнают о Петербурге того или иного времени из объектов, которые сохранились до наших дней («через сохранившиеся объекты и музейные экспозиции к образу города определенной эпохи»). При этом задача состоит не столько в освоении фактологической информации (запоминать и воспроизводить даты, факты, события,

исторические имена), сколько в осознании того, какой «след» в городе оставил каждый период (XVIII–XX вв.), понимании его ценности и необходимости бережного сохранения и заботы.

Для учащихся 5–6-х классов рекомендована программа «Санкт-Петербург – город-музей». В ее основе лежит ведущая идея: Санкт-Петербург – город молодой, формировавшийся позже иных европейских столиц и крупных российских городов, поэтому он сумел «вобрать» в себя лучшие достижения человечества. В городе можно встретить «отголоски» практически всех мировых цивилизаций. Это не только подлинные предметы, привезенные из разных уголков Земли и хранящиеся в музеях, библиотеках, но и многочисленные стилизованные объекты, созданные петербургскими авторами с использованием элементов иных культур. Все они напоминают о достижениях других народов, рассказывают о петербургских традициях, событиях, мастерстве своих творцов, придают Санкт-Петербургу неповторимость. Пространство города ассоциируется с огромным музеем, где собраны «под одной крышей» самые разнообразные «экспонаты»: здания, мосты, памятники, хранящие информацию не только о петербургской культуре, но и о достижениях иных цивилизаций, стран. Отсюда и соответствующее название программы – «Санкт-Петербург – город-музей».

Содержание данной программы тесно связано с курсами всемирной истории. В 5-м классе учащимся предлагается освоить такие темы, как «Наследие Древнего Востока (Египта, Вавилона) в Санкт-Петербурге», «Античное наследие в Петербурге». В 6-м классе учащиеся узнают, где в городе можно найти «отголоски» византийского наследия, средневековой европейской и мусульманской культуры, культуры Нового времени.

Для учащихся 7–9-ых классов предусмотрен систематический курс краеведения. Специфическая задача учебной программы «История и культура Санкт-Петербурга» – «создать условия для понимания учащимися важной роли основных исторических периодов в формировании петербургского наследия». Она призвана расширить, углубить, систематизировать исторические представления, которые учащиеся приобрели в рамках пропедевтического историко-культурного курса «Страницы жизни края». Ученики знакомятся с основными периодами истории Санкт-Петербурга с древнейших времен (с момента заселения приневских земель человеком) до начала XXI века.

Согласованный подход к преподаванию и учебно-методическому обеспечению изучения отечественной истории ориентирует на осознание детьми и молодежью своей социальной и культурной идентичности – и как российских граждан, и как жителей города, родного края, хранителей его традиций. Создаются условия для многофакторного, многоаспектного изучения отечественной истории с интеграцией сведений об историческом прошлом и культуре родного края в рамках основных образовательных программ общего образования. На основе новейших достижений реальной практики работы в общеобразовательных организациях города курсы и темы по истории и культуре Санкт-Петербурга дополняют положения утвержденной решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации 23 октября 2020г. концепции преподавания истории России, требования федеральной рабочей программы по истории и др. В рамках учебного курса с 6 класса целенаправленно формируются знания об основных вехах исторического пути Северо-Западного региона, а с XVIII в. – Санкт-Петербурга, представления о его месте в отечественной и мировой истории и культуре, в том числе за счет расширения опыта изучения разнообразных исторических источников о родном крае. Базовое, инвариантное содержание курса истории России дополняется региональными дидактическими единицами, например, на занятиях по внеурочной деятельности. Для реализации воспитательного, мировоззренческого потенциала важно опираться на историко-антропологический подход, обращаться к наиболее ярким событиям, раскрывая «человеческое измерение» истории субъекта РФ не только на деятельности руководителей, выдающихся личностей, но и на примерах о жизни обычных горожан, повседневности родного края.

Выводы. Таким образом, можно выделить несколько оптимальных моделей регионализации содержания общего образования: включение данного компонента в предметное содержание федерального компонента. Так, дидактические единицы содержания интегрированных предметов «Окружающий мир», «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе необходимо конкретизировать во взаимосвязи событий в жизни семьи, школы, родного села или города с историей страны при изучении исторической пропедевтики, освоении социальных знаний). Федеральная примерная рабочая программа основного общего образования предмета «История» в 9 классе также рекомендует при изучении учебного модуля «Введение в Новейшую историю России» рассматривать примеры из истории родного края на фоне ключевых, значимых событий XX – начала XXI вв.; интеграция отдельных курсов региональной направленности в содержание образования (часть, реализуемая участниками образовательного процесса, по выбору) и метапредметных модулей через различные виды деятельности (проектной, исследовательской, экскурсионной, волонтерской и др.), как в урочное, так и во внеурочное время, во взаимодействии с различными партнерами, институтами.

Безусловно, необходимо стимулирование непрерывного образования педагогов региона, творческой деятельности учителей, направленной на разработку инновационных учебно-методических материалов региональной направленности, современных технологий освоения регионального компонента в предметы, внеурочную деятельность.

Литература:

1. Буторина, Т.С. Национально-региональный компонент в образовании и воспитании в условиях Архангельской области / Т.С. Буторина // Национально-региональный компонент образования (для школ Архангельской области). – Архангельск, 1994.
2. Вяземский, Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 21–29
3. Козленко, С.И. Региональный компонент обществознания: Вопросы теории и методики преподавания / С.И. Козленко. – М.: 2000
4. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004.
5. Конев, В.А. Человек в мире культуры (Человек, культура, образование). Пособие по спецкурсу / В.А. Конев. – Самара, 1999. – URL: <http://www.countries.ru/library/sophia/mean.htm>.
6. Шейко, Н.Г. Воспитание локальной идентичности школьников: проблемы и перспективы / Н.Г. Шейко // Академический вестник. – 2019. – № 3 (45). – С. 29–36

УДК 376.3

психолог Жутяева Александра Алексеевна

Автономная некоммерческая организация «Центр оздоровительной верховой езды «Нескучная физкультура» (г. Москва);

доцент, кандидат психологических наук Фролова Светлана Валериевна

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский университет имени С.Ю. Витте» (г. Москва);

доцент, кандидат социологических наук, доцент Алпатова Наталья Сергеевна

Негосударственное образовательное учреждение высшего образования

«Московский социально-педагогический институт» (г. Москва);

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский университет имени С.Ю. Витте» (г. Москва)

ИППОТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Комплексная реабилитация определяется как система мер по выявлению внутренних ресурсов, восстановлению, коррекции или компенсации нарушенных психологических, физических и социальных функций, а также устранению и ослаблению влияния неблагоприятных факторов. Дается характеристика иппотерапии как метода реабилитации средствами верховой езды, позволяющего учитывать социально-психологические и физические особенности ребенка. Экспериментальное исследование было направлено на поддержку семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, средствами иппотерапии для улучшения адаптационных и физических данных детей, улучшения качества жизни и психологического климата в семье. Основной целью реализации проекта была физическая и психосоциальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья. Опытно-экспериментальная работа реализовывалась поэтапно. Констатирующий этап предполагал проведение диагностического исследования, на котором оценку психоэмоциональных эффектов иппотерапии проводили родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирующий этап эксперимента предусматривал проведение индивидуальных и групповых занятий, в основу которых были положены принципы иппотерапии. На контрольном этапе эксперимента была проведена оценка результативности опытно-экспериментального исследования с целью определения эффективности иппотерапии в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. По результатам работы было отмечено положительное влияние иппотерапии на элементы психоэмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: иппотерапия, комплексная реабилитация, верховая езда, дети, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article actualizes the problem of complex rehabilitation of children with disabilities. Comprehensive rehabilitation is defined as a system of measures to identify internal resources, restore, correct or compensate for impaired psychological, physical and social functions, as well as eliminate and reduce the influence of adverse factors. Hippotherapy is characterized as a method of rehabilitation by means of riding, which allows taking into account the socio-psychological and physical characteristics of the child. The pilot study was aimed at supporting families raising children with disabilities with hippotherapy to improve the adaptive and physical data of children, improve the quality of life and the psychological climate in the family. The main goal of the project was the physical and psychosocial rehabilitation of people with disabilities. Experimental work was carried out in stages. The ascertaining stage involved a diagnostic study, in which the assessment of the psycho-emotional effects of hippotherapy was carried out by the parents of children with disabilities. The formative stage of the experiment included individual and group sessions based on the principles of hippotherapy. At the control stage of the experiment, the effectiveness of the pilot study was assessed in order to determine the effectiveness of hippotherapy in the complex rehabilitation of children with disabilities. According to the results of the work, a positive effect of hippotherapy on the elements of the psycho-emotional state of children with disabilities was noted.

Key words: hippotherapy, complex rehabilitation, horseback riding, children, disabilities.

Введение. Проблема комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья становится всё более актуальной в современном обществе. В Государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2021 год представлены данные статистики, свидетельствующие об увеличении числа детей данной категории [2].

Комплексная реабилитация в научной литературе трактуется по-разному. В рамках нашего исследования мы рассматриваем данное понятие как систему мер по выявлению внутренних ресурсов, восстановлению, коррекции или компенсации нарушенных психофизических, социальных функций; устранению, ослаблению влияния неблагоприятных факторов [1, 7].

Социально-педагогические и психологические аспекты проблемы реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривались в работах Л.И. Акатова, С.А. Беличевой, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, Н.М. Назаровой, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицыной и других. Особенности развития детей с различными отклонениями в развитии исследовались Л.С. Выготским, В.В. Лебединским, И.Ю. Левченко, Е.М. Мاستюковой, М.С. Певзнер, О.Г. Приходько и других.

В настоящее время среди инновационных форм и методов реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья иппотерапия пользуется наибольшей популярностью. Иппотерапия – это метод реабилитирующего воздействия средствами верховой езды, позволяющий учитывать психологические и физиологические особенности ребенка.

Можно выделить группу методов, направленных на взаимодействие с лошадью в качестве средства реабилитации: иппотерапия; развивающая верховая езда; лечебная верховая езда (ЛВЕ); ипповенция (взаимодействие с лошадью без посадки на неё верхом); вольтижировка; адаптивный конный спорт (Паралимпийская выездка и программа Специальной Олимпиады) [3].

Основные особенности применения иппотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья отражены в работах Т.В. Дорониной, К.С. Ковтун, Е.Н. Коньковой, М.В. Максимовой, Т.П. Трубачевой, А.К. Тутаришева, Л.С. Чесноковой, Е.Ф. Шамшуровой и других.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая реализация комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами иппотерапии.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в Центре оздоровительной верховой езды Конный двор «Узкое» на

базе Конного двора «Узкое» в г. Москве. В исследовании приняли участие более 150 детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также их родители.

Во многих исследованиях отмечается благоприятное влияние реабилитации с использованием лошади на координацию, мышечный тонус, поструральный баланс, гибкость, выносливость, силу, коррекцию патологического двигательного паттерна и улучшение походки [8, 9]. Ритмичные и повторяющиеся движения обеспечивают всаднику физическую и сенсорную обратную связь. Иппотерапия обеспечивает комплексную коррекцию нарушенных функций организма, воздействуя на него посредством двух основных факторов: биомеханического и психогенного.

Биомеханическую основу иппотерапии исследовали В.Н. Коновальчук, Р.А. Пополитов, Е.В. Архангельская и другие. По данным авторов, биомеханический фактор включает в себя следующее:

1) во время ходьбы лошадь обеспечивает ритмичные движения, которые стимулируют передние и задние колебательные движения;

2) движения лошади побуждают всадника к поддержанию баланса и правильной осанки;

3) лошадь и иппотерапевтический персонал (иппотерапевт, ассистент иппотерапевта, конновод) обеспечивают всаднику широкий спектр сенсорных и моторных сигналов.

Психогенный фактор предполагает ряд функций, а именно:

1) раскрытие потенциальных возможностей;

2) расширение спектра эмоций;

3) улучшение коммуникативных навыков (лошадь, как посредник);

4) удовлетворение потребности в компетентности, выражаемое формулировкой «я могу»;

5) гармонизация межличностных отношений;

6) развитие навыков саморегуляции.

Очень важен психоэмоциональный эффект общения ребенка с животным. Эмоциональный контакт, который формируется в процессе взаимодействия с лошадью, является большим стимулом для взаимодействия с другим живым существом, особенно для детей, которые осознают, что они чем-то отличаются от других. Ребенок начинает испытывать чувство привязанности к лошади, получает удовольствие от встречи и общения с ней. Это может стать отправной точкой в развитии навыков самоконтроля при взаимодействии с другим живым существом. Кроме того, удовлетворяется потребность ребенка в интересном проведении досуга, отдыхе, развлечении.

Положительное влияние на ребенка оказывает также взаимодействие со взрослыми участниками иппотерапии. Так, например, инструктор, в ходе занятий поддерживает его, проявляет участие, помогает побороть боязнь, поверить в собственные силы и создаёт ситуации успеха, которых в жизни таких детей не так много. «Особому» ребенку с довольно узким кругом общения такое взаимодействие с доброжелательным, позитивным взрослым дает возможность совершенствовать свои навыки общения, что в свою очередь способствует более успешной реабилитации и дальнейшей интеграции в общество. Для детей с особенностями психофизического развития подобный опыт чрезвычайно ценен.

В результате многолетних исследований выявлено, что у лиц, участвующих в иппотерапии, не только изменяется сенсомоторный уровень развития, но и активизируются все высшие психические функции [5]. Важным преимуществом иппотерапии в сравнении с другими методами реабилитации считается комплексность воздействия на психическую, физическую и социальную сферы ребенка.

Отметим, что лечебная верховая езда рекомендована детям с различными особенностями психофизического развития, в частности со сложными и сочетанными нарушениями. Для этих детей характерно отсутствие способности к рефлексии и вербализации собственных переживаний. В связи с этим к исследованию привлекались инструкторы и родители, принимающие активное участие в реабилитационном процессе, благодаря сопровождению иппотерапии детей с ограниченными возможностями здоровья. Они имеют возможность наблюдать реабилитационный процесс с разных сторон и видеть разнообразие психологических эффектов иппотерапии.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в рамках проекта 19-1-026547 «Иппотерапия в Центре оздоровительной верховой езды Конный двор «Узкое» на базе Конного двора «Узкое» в г. Москве при поддержке «Фонда президентских грантов». Данный проект был направлен на поддержку семей, воспитывающих «особенных» детей, инструментами иппотерапии для улучшения адаптационных и физических данных детей, улучшения качества жизни и психологического климата в семье.

В реализованном проекте участвовали клинический психолог, а также специалисты из других организаций, занимающиеся психологической реабилитацией детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках проекта также была оказана психологическая помощь семьям с детьми данной категории в виде психологических консультаций и проведено исследование влияния занятий по оздоровительной верховой езде на психологический климат семьи с помощью 2-х анкет – первой в начале курса и заключительной анкеты в конце курса. С целью выявления влияния иппотерапии на психоэмоциональное состояние ребенка с ограниченными возможностями здоровья в исследовании приняли участие более 150 детей младшего школьного возраста с различными диагнозами (РАС, ДЦП, ЗППР и пр.), а также их родители.

Основной целью реализации проекта была физическая и психосоциальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Каждый ребёнок проходил курс из 10 занятий (2 занятия в неделю). Занятия по оздоровительной верховой езде позволяют не только укрепить мышцы тела, развить вестибулярный аппарат, но и дают мощный заряд положительных эмоций, позитивно влияя на психологическое состояние занимающихся [4].

Опытно-экспериментальная работа реализовывалась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап предполагал проведение диагностического исследования. Оценку психоэмоциональных эффектов иппотерапии проводили родители детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве диагностического инструмента мы использовали анкету, которую заполняли родители в начале и конце курса иппотерапии. Анкета состояла из трёх частей:

1. Оценка психоэмоционального состояния ребёнка, где дано 18 утверждений, например, тревожность, утомляемость, агрессивность, доброжелательность, раздражительность. Каждое утверждение родитель оценивает по шкале от 1 (не проявляется) до 7 (отчетливо проявляется).

2. Оценка психоэмоционального состояния родителя, где дано 10 утверждений, например, тревожность, утомляемость, агрессивность, раздражительность. Так же, как и в первой части анкеты, родитель оценивает каждое утверждение по шкале от 1 до 7.

3. Оценка семейной ситуации, где дано 8 вопросов, которые исследуемый может оценить с помощью следующих вариантов ответа: почти никогда, редко, время от времени, часто, почти всегда. Примеры вопросов: «Проводите ли Вы свободное время с семьей?»; «Есть ли в Вашей семье возможность свободно выражать свою точку зрения?» и т.д.

При заполнении первичной анкеты родители могли поделиться своими ожиданиями от иппотерапии, а при заполнении финальной анкеты могли оставить более развернутую информацию о своих впечатлениях от курса.

Полученные данные были обработаны с помощью методов математической и статистической обработки данных:

- 1) непараметрический критерий Вилкоксона для связанных выборок;
- 2) коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Формирующий этап эксперимента предполагал проведение индивидуальных и групповых занятий, в основу которых были положены принципы иппотерапии (И.М. Антропова, Л.М. Аркуша, Т.Т. Батышева, К.А. Зайцев, Н.В. Чебаненко): принцип безопасности; принцип максимально оздоровительного эффекта; принцип индивидуализации; принцип непрерывности проведения занятий.

Очень важны постоянный врачебный контроль за адекватностью физических нагрузок и их коррекция в случае необходимости. Врач оказывает необходимую консультацию при возникновении сомнений у тренера или родителей в отношении здоровья ребенка.

При организации исследования были учтены основные функции иппотерапии:

1. Раскрытие потенциальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
2. Улучшение коммуникативных навыков и навыков саморегуляции.
3. Удовлетворение потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в компетентности, выраженное формулировкой: «я могу».

формулировкой: «я могу».

4. Гармонизация межличностных отношений.

В структуру занятий были включены:

1. Знакомство с лошадыю.
2. Посадка на лошадь.
3. Адаптационный период.
4. Основная часть (различные игровые задания).
5. Спешивание и угощение лошади.

Непременным условием в иппотерапии является знание и соблюдение техники безопасности при работе с лошадьми: соответствие экипировки всадника требованиям техники безопасности и наличие правильно подобранного защитного шлема; проведение занятий в помещении или на открытом воздухе с мягким грунтом, с наличием ограждения; запрет на нахождение ребенка в конюшне без присмотра персонала и т.д. [6].

После проведения программы занятий с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья был проведен контрольный этап эксперимента, который осуществлялся с целью определения эффективности иппотерапии. Было выявлено, что уровень тревожности, раздражительности, агрессивности и негативизма снизился по результатам ответов родителей, т.е. законные представители детей с ограниченными возможностями здоровья это смогли увидеть и почувствовать при анализе психоэмоционального состояния обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования психоэмоционального состояния до и после проведения иппотерапии младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (значения критерия Т-Вилкоксона)

Названия шкал	Среднее значение в группе «до иппотерапии»	Среднее значение в группе «после иппотерапии»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Тревожность	3.897	2.769	387.0	0***
Спокойствие	3.564	4.462	15.0	0***
Утомляемость	4.590	3.718	260.0	0***
Активность	5.179	5.538	41.0	0.046*
Агрессивность	2.154	1.744	85.5	0.003**
Доброжелательность	5.282	5.846	16.0	0.006**
Раздражительность	3.821	3.128	155.5	0.002**
Хорошее настроение	5.154	5.590	29.5	0.022*
Плохое настроение	3.231	2.615	169.0	0.002**
Негативизм	4.077	3.103	273.5	0***
Самостоятельность	3.769	4.462	27.0	0***
Обращение за помощью	4.615	3.974	242.0	0.007**
Боязнь животных	2.359	1.436	136.0	0***
Интерес к занятиям иппотерапией	5.667	6.615	0.0	0***

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Из таблицы видно, что после проведения занятий по иппотерапии наблюдается увеличение показателей по шкалам: спокойствие, активность, доброжелательность, хорошее настроение, самостоятельность, обращение за помощью, интерес к занятиям иппотерапией. Полученные практические умения и навыки, а также сформированные коммуникативные компетенции позволили активизировать саморефлексию обучающихся с особыми образовательными потребностями, способствуя социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и открывая новые актуальные перспективы в современных культурно-исторических и социально-экономических условиях. На основе описанных мероприятий может быть разработана система занятий, направленных на дальнейшее развитие психосоциальных, психофизиологических и физических качеств у детей.

Выводы. Анализ результатов повторной диагностики показал, что иппотерапия оказывает положительное влияние на элементы психоэмоционального состояния детей, а именно: снижение уровня тревожности, раздражительности, утомляемости детей, демонстрации агрессивных состояний, устранение фобий; улучшение навыков саморегуляции; развитие самостоятельности; преодоление боязни животных, а также развитие контактности, крупной моторики, совершенствование коммуникативных навыков.

Ценность проведенной работы заключается в возможности переноса полученного младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья в ходе формирующего эксперимента позитивного опыта взаимодействия с окружающим миром в реальные условия. Это особенно актуально для детей различных нозологических групп, так как у них

нарушено осмысление и переработка полученных знаний и умений для осуществления дальнейшего профессионального и личностного самоопределения.

Таким образом, иппотерапию можно рассматривать как один из методов комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующий успешной интеграции в общество за счет вовлечения их в социально-коммуникативное взаимодействие.

Литература:

1. Аргунова, Т.П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аргунова Тамара Прокопьевна. – Якутск, 2009. – 21 с.
2. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2021 год. – 2022. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/2482> (дата обращения 05.05.2023)
3. Иппотерапия. Всё об иппотерапии, лечебной верховой езде и конном спорте для людей с ограниченными возможностями. – 2022. – URL: <http://www.hippotherapy.ru/club/mkki.html> (дата обращения 05.05.2023)
4. Иппотерапия и другие методы, использующие лошадей в развитии, адаптации и социализации детей с РАС. – 2022. – URL: <https://solnechnymir.ru/complex-program/methods/hippotherapy-and-other-methods/> (дата обращения 05.05.2023)
5. Ковтун, К.С. Психологическое воздействие верховой езды и особенности иппотерапии / К.С. Ковтун // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2019. – № 1. – С. 255-266
6. Методические рекомендации по оказанию услуги по адаптивной верховой езде (иппотерапии). – М: НФ ИАКС, 2022. – URL: https://www.aksp.ru/work/activity/inv/files/met_ip.pdf (дата обращения 05.05.2023)
7. Файзуллина, К.А. Социально-педагогическая реабилитация в психолого-педагогических исследованиях / К.А. Файзуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 31.
8. Чеснокова, Л.С. Эффект иппотерапии в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с церебральным параличом / Л.С. Чеснокова // Вестник Мининского Университета. – 2014. – № 3(7). – С. 24-28
9. Шамшуалеева, Е.Ф. Иппотерапия в системе работы с детьми с детским церебральным параличом / Е.Ф. Шамшуалеева, Е.В. Ватина // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 4. – С. 47-51

Педагогика

УДК 372.3/4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Воробьева Анастасия Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Модернизация начального общего образования и внедрение в 2021 году нового Федерального государственного образовательного стандарта ставит перед учителями начальной школы, работниками высшей школы новые перспективы. Одной из главнейших задач обучения младших школьников, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), является задача формирования функциональной грамотности обучающихся. Авторы статьи обозначают, что проблема формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира достаточно популярна среди исследователей. Однако практические работы как средство формирования данной компетенции обучающихся начальной школы используются недостаточно. Целью статьи является исследовать возможности формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира средствами практических работ. В результате анализа литературы авторы приходят к выводу о том, что встречается достаточно большое количество публикаций, связанных с описанием подходов, методов формирования функциональной грамотности младших школьников. Авторы выделяют 3 направления исследований в данной области: изучение средств формирования функциональной грамотности; использование учебного материала; подготовка будущих учителей. В статье описано экспериментальное исследование использования практических работ на уроках окружающего мира для формирования функциональной грамотности младших школьников. Описана методика проведения констатирующего и контрольного экспериментов. Указаны виды практических работ и жизненных задач, решаемых школьниками в ходе формирующего эксперимента. В статье приведены результаты исследования и обобщены в табличном виде. В заключении авторы обозначают, что использование практических работ для формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира является эффективным средством.

Ключевые слова: функциональная грамотность, урок окружающего мира, практические работы, лабораторные опыты, младшие школьники.

Annotation. The modernization of primary general education and the introduction of a new Federal State Educational Standard in 2021 sets new prospects for elementary school teachers and higher education employees. One of the main tasks of teaching younger students, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSES IEO), is the task of developing the functional literacy of students. The authors of the article indicate that the problem of the formation of functional literacy of younger students in the lessons of the world around is quite popular among researchers. However, practical work as a means of forming this competence of primary school students is not used enough. The purpose of the article is to explore the possibilities of developing the functional literacy of younger students in the lessons of the world around them by means of practical work. As a result of the analysis of the literature, the authors come to the conclusion that there are a fairly large number of publications related to the description of approaches, methods for the formation of functional literacy of younger students. The authors identify 3 areas of research in this area: the study of the means of forming functional literacy; use of educational material; training future teachers. The article describes an experimental study of the use of practical work in the lessons of the surrounding world for the formation of functional literacy of younger students. The technique of carrying out ascertaining and control experiments is described. The types of practical work and life tasks solved by schoolchildren in the course of a formative experiment are indicated. The article presents the results of the study and summarized in tabular form. In conclusion, the authors indicate that the use of practical work for the formation of functional literacy of younger students in the lessons of the world around is an effective tool.

Key words: functional literacy, environmental lesson, practical work, laboratory experiments, younger students.

Введение. Модернизация начального общего образования и внедрение в 2021 году нового Федерального государственного образовательного стандарта ставит перед учителями начальной школы, работниками высшей школы новые перспективы. Одной из главнейших задач обучения младших школьников, согласно требованиям ФГОС НОО, является задача формирования функциональной грамотности обучающихся. Выпускники начальной школы должны уметь использовать полученные в ходе четырехлетнего обучения факты в практической деятельности, решать жизненные задачи, опираясь на теоретические знания. Отметим, что эти вызовы в области начального образования затрагивают и деятельность преподавательского состава ВУЗов, готовящего будущих учителей, формирующего у них соответствующие компетенции.

Формирование функциональной грамотности возможно на любом уроке начальной школы. Однако для младших школьников не всегда очевидно, как применять, например, знания алгоритмов проверки безударных гласных, правила нахождения неизвестного компонента в уравнении, в реальной обычной жизни. В этой связи, урок окружающего мира обладает большими возможностями, поскольку, сведения, которые получают обучающиеся на этих уроках, близки им и тесно связаны с их жизнедеятельностью, бытом, общением и наблюдениями. Отметим, что в качестве основного средства формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира, можно использовать не только часто применяющиеся для этой цели проектную, исследовательскую деятельность, решение практико-ориентированных задач, но и практические работы и опыты.

Отметим, что тема формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира, достаточно часто появляется в работах исследователей. Однако вопрос применения для решения данной задачи практических и лабораторных работ изучен недостаточно глубоко.

Итак, целью нашей статьи является исследовать возможности формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира средствами практических работ.

Изложение основного материала статьи. К проблеме формирования функциональной грамотности современные авторы обращаются достаточно часто. Выделим основные направления исследований в этой области.

Первое направление касается изучения средств, с помощью которых возможна реализация данной задачи. Наиболее часто авторы упоминают проектную деятельность как основную для формирования функциональной грамотности младших школьников [1, 5, 6, 9, 10]. В частности, Е.Н. Полищук обозначает широкий спектр различных проектов, которые возможно использовать на уроках окружающего мира: исследовательские, информационно-практико-ориентированные, творческие, игровые и социальные проекты [9].

А.В. Лыжин, Н.М. Жданова предлагают интересную систему дидактических игр для формирования функциональной грамотности обучающихся [7].

Большое количество работ посвящено описанию того, каким образом информационно-коммуникативные технологии решают поставленную задачу [1, 2, 6, 13]. В качестве основных вариантов исследователи предлагают включать в урок онлайн-кроссворды, онлайн-игры, обучающие презентации, фильмы и мультфильмы, аудиозаписи. Для подготовки учителя к уроку рекомендуется пользоваться различными сайтами и онлайн-сервисами, цифровыми образовательными платформами.

Внимание О.Н. Лазаревой и А.С. Бабиной привлекли инновационные технологии формирования функциональной грамотности младших школьников. В качестве таких технологий они обозначают «проблемное и проектное обучение, STEAM-технологии, технологии визуализации и компактного представления учебной информации» [6, С. 221]. Авторы обозначают, что использование инновационных интерактивных технологий будет способствовать более эффективному формированию естественнонаучной грамотности младших школьников.

К новому интересному методу «наука как способ познания мира» как способу формирования естественнонаучной грамотности младших школьников обращаются в своей статье И.В. Игнатьева и А.П. Бугаева. Они анализируют возможности исследовательской деятельности и ее внедрения в уроки окружающего мира для всех обучающихся, считая ее эффективным средством связи обучения и жизни [4].

Е.Г. Новослободская считает, что метод «моделирования природных процессов и явлений на уроках окружающего мира обладает большим потенциалом с точки зрения формирования естественнонаучной грамотности и универсальных учебных действий младших школьников» [8, С. 52]. Автор описывает систему подготовки будущих учителей к использованию данного метода.

Второе направление связано с использованием учебного материала, с помощью которого авторы рекомендуют учителям начальной школы решать задачу формирования функциональной грамотности на уроках окружающего мира. В частности, М.С. Смирнова и Е.Ф. Козина предлагают с этой целью анализировать на уроках окружающего мира научно-познавательные тексты. Они обозначают этапы работы над текстами такого вида, показывают приемы, реализация которых позволит младшим школьникам понять, каким образом знания, полученные на уроках, могут использоваться в жизни [11].

Несмотря на то, что программа курса «Окружающий мир» содержит две образовательные области – обществознание и естествознание, экологические знания занимают ведущее место в преподавании данной дисциплины. А.В. Кабанова обозначает 3 условия, которые будут способствовать формированию функциональной грамотности младших школьников средствами экологического материала: использование видео контента, самостоятельное составление обучающимися правил поведения, целесообразных с экологической точки зрения, использование интерактивных методов, таких как, кейсы, дидактические игры, проекты [5].

Третье направление исследований включает работы, где обозначены подходы, методы, особенности формирования готовности к формированию функциональной грамотности школьников у студентов, будущих учителей. Статьи, обобщающие такой опыт, только начинают появляться. Обозначим, что, как правило, речь в них идет об общих подходах обучения будущих учителей различных предметов и ступеней обучения, в том числе и будущих учителей начальных классов [8, 12]

Отметим тот факт, что исследований, где в качестве средства формирования функциональной грамотности обучающихся начальной школы, указываются практические работы, мы не увидели. Упоминание об этом методе есть лишь в отдельных работах [1, 3, 6]. Это еще раз доказывает актуальность и значимость нашего исследования.

Мы выделяем следующие виды практических работ, которые могут быть использованы на уроках окружающего мира:

- по плану, который предложил учитель, в этом случае работа осуществляется фронтально;
- по инструкции, здесь возможна групповая форма работы.

Для формирования функциональной грамотности предпочтительнее использовать практические работы по инструкции, поскольку они формируют самостоятельность ребенка, коммуникативные компетенции, возможность самому понять, как знания могут применяться на практике.

Мы проанализировали учебник А.А. Плешакова по курсу «Окружающий мир». Данный учебник используется в рамках программы «Школа России». Отметим, что он представляет широкие возможности учителю начальной школы использовать практические работы с целью формирования функциональной грамотности младших школьников, начиная с первого класса. В первом классе обучающиеся понимают, что обычные предметы, окружающие их, можно и нужно исследовать, наблюдать за ними, понимать, что знания, полученные на уроках, легко и понятно применяются в реальной жизни, что как раз и составляет основу формирования функциональной грамотности. Это работы по знакомству и изучению различных видов листьев, комнатных растений, камней, перьев, свойства снега и льда, работы на закрепление простейших правил личной гигиены.

Во втором классе младшие школьники учатся ухаживать за комнатными растениями, произрастающими в разных условиях и требующими разного ухода, исследуют свойства воды, горных пород, учатся ориентироваться на местности с помощью карты и компаса.

Практические работы в третьем классе направлены на формирование умений учеников наблюдать различные процессы, свойства веществ, оформлять свои наблюдения в виде таблиц, диаграмм, делать выводы. Часть практических работ в третьем классе напрямую связана с жизненным опытом младших школьников: «Первая помощь при небольших повреждениях кожи», «Изучение питательных веществ в различных продуктах», «Подсчет ударов пульса», «Работа фильтра для воды».

Наконец, в четвертом классе, обучающиеся изучают различные виды карт, решают задачи практического характера с помощью карт, обучаются приемам работы и чтению исторической карты.

Таким образом, мы видим, что учебник А.А. Плешакова предоставляет широкие возможности учителю начальной школы использовать практические работы с целью формирования функциональной грамотности младших школьников, начиная с первого класса.

Опишем результаты исследования.

Наше исследование проходило в 4-х классах школы г. Н. Новгорода. Общее количество испытуемых (50 обучающихся) мы разделили на контрольную (25 обучающихся) и экспериментальную (25 обучающихся) группы.

На констатирующем этапе эксперимента мы предложили обучающимся выполнить 2 задачи из всероссийской проверочной работы, цель которых была исследовать умение младших школьников извлекать информацию из текста научного содержания для дальнейшей проверки правильности этой информации на представленном чертеже.

В качестве критериев сформированности функциональной грамотности мы выделили: умение видеть ошибки в чертеже, умение выделять логические части в тексте, умение обозначать текстовую информацию в графическом виде.

Результаты контрольного и экспериментального классов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

	Уровни сформированности ФГ (задача 1)			Уровни сформированности ФГ (задача 2)		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Контрольный класс	3%	15%	82%	2%	13%	85%
Экспериментальный класс	4%	14%	82%	2%	15%	83%

Итак, результаты показали, что общий уровень сформированности функциональной грамотности четвероклассников контрольного и экспериментального классов – низкий.

Формирующий эксперимент состоял из серии практических работ (7), предложенных в экспериментальном классе, в процессе которых младшие школьники не только применяли теоретические знания в практической деятельности, но и решали жизненные задачи. Приведем некоторые примеры.

Практическая работа «Чтение исторической карты Древняя Русь».

Основное задание – обозначь на контурной карте основные места поселения древних славян, пользуясь текстом учебника.

Практическая задача – представь, что ты живешь на территории Древней Руси. Какие продукты питания ты можешь использовать для приготовления пищи? Есть ли такие продукты сейчас на полках в магазине?

Практическая работа «Путь из варяг в греки».

Основное задание – обозначь на контурной карте путь «из варяг в греки».

Практическая задача – смог ли бы ты сегодня пройти по пути «из варяг в греки»? Сколько способов для прохождения этого пути можно использовать в наши дни?

Практическая работа «Влияние внешних условий на рост и развитие растений».

Данная работа была посвящена исследованию влияния солнечного света на рост и развитие гороха. Ребята проращивали горох, сажали его в горшочки и помещали в разные условия – одни растения оставляли на свету, другую партию ростков ставили в темное место. Велись наблюдения за тем, что происходит, результаты фиксировались в дневниках. Был сделан вывод о влиянии солнечного света на развитие растений, сделано предположение о наличии некоторого вещества, отвечающего за зеленый цвет основных частей растений, подготовлен доклад о том, что такое хлорофилл.

После проведения практической работы четвероклассники предлагали варианты практических заданий и проблемных вопросов, связанных с открытым ими фактом влияния солнечного света на развитие растений, например, почему между грядками некоторые садоводы кладут темный материал; зачем теплицы, стоящие на сильно открытых местах, покрывают сверху тканью и т.п.

Выводы. После проведенного эксперимента обучающимся контрольного и экспериментального классов были предложены 2 задачи, аналогичные тем, которые они решали на констатирующем этапе. Задача №2 была усложнена тем, что младшие школьники должны были сами составить чертеж на основе научного текста.

Представим полученные результаты в виде таблицы 2.

Результаты контрольного этапа эксперимента

	Уровни сформированности ФГ (задача 1)			Уровни сформированности ФГ (задача 2)		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Контрольный класс	9%	38%	53%	10%	42%	48%
Экспериментальный класс	4%	18%	78%	3%	17%	80%

Результаты, обозначенные в таблице, показывают положительную динамику в формировании функциональной грамотности младших школьников экспериментального класса. В то время, как результаты обучающихся контрольного класса практически не изменились.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование практических работ на уроках окружающего мира, является эффективным средством формирования функциональной грамотности младших школьников.

Литература:

1. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. Реализация внеурочной работы в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 70 с.
2. Галущенко, А.И. Формирование у младших школьников функциональной грамотности средствами ИКТ-технологий на уроках окружающего мира / А.И. Галущенко // Современные проблемы и технологии инновационного развития образования: материалы III Международной студенческой научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 131-133
3. Зайцева, С.А. Формирование познавательной мотивации у младших школьников на уроках окружающего мира средствами практических работ / С.А. Зайцева, А.О. Воробьева // Проблемы и перспективы развития начального образования: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Н.Н. Деменева. – Н. Новгород, 2023. – С. 48-51
4. Игнатьева, Н.В. Формирование естественнонаучной грамотности младших школьников на основе метода «наука как способ познания мира» / Н.В. Игнатьева, А.П. Бугаева // Молодой исследователь: вопросы науки и образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посв. памяти Д.А. Данилова. – Киров, 2021. – С. 285-289
5. Кабанова, А.В. Формирование у младших школьников функциональной грамотности в области экологии на уроках окружающего мира / А.В. Кабанова // Современные проблемы и технологии инновационного развития образования: материалы III Международной студенческой научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 123-126
6. Лазарева, О.Н. Инновационные технологии формирования естественнонаучной грамотности младших школьников / О.Н. Лазарева, А.С. Бабина // Современные тенденции развития общего и вузовского образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Ярославль, 2022. – С. 221-224
7. Лыжин, А.В. Формирование функциональной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира средствами дидактических игр / А.В. Лыжин, Н.М. Жданова // Ребенок в современном образовательном пространстве: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Ю.О. Галушчинская. – Шадринск, 2021. – С. 113-117
8. Новослободская, Е.Г. Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся на уроках окружающего мира / Е.Г. Новослободская // Начальная школа. – 2022. – №12. – С. 52-57
9. Полищук, Е.Н. Основные подходы к формированию естественнонаучной функциональной грамотности обучающихся на уроках окружающего мира / Е.Н. Полищук // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: материалы международной электронной научно-практической конференции: в 4-х т. – Донецк, 2020. – С. 84-92
10. Пономаренко, О.Ю. Формирование функциональной грамотности младших школьников через проектную деятельность на уроках окружающего мира / О.Ю. Пономаренко // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – №36. – С. 28-34
11. Смирнова, М.С. Формирование естественнонаучной грамотности младших школьников в процессе работы с научно-познавательными текстами / М.С. Смирнова, Е.Ф. Козина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – Москва, 2022. – С. 325-328
12. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. – С. 3.
13. Шнырова, О.В. Формирование основ естественнонаучной грамотности у младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» / О.В. Шнырова, А.Р. Курская // Проблемы и перспективы развития начального образования: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Н.Н. Деменева. – Н. Новгород, 2023. – С. 236-241

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЭТАПЫ, ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СРЕДСТВА

Аннотация. В статье обосновывается важность проблемы развития у детей дошкольного возраста познавательного интереса, как интегральной характеристики личности, связанной с положительным отношением к процессу познания. Автором рассматриваются разные подходы к определению познавательного интереса, выделяются его виды и компоненты. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к процессу развития познавательного интереса у дошкольников, раскрыты формы, методы, средства работы с дошкольниками, этапы педагогического процесса. Особое внимание в статье уделяется художественной литературе, как средству развития познавательного интереса у детей, приводятся примеры художественных произведений. Разработан комплекс мероприятий, организованных с использованием художественной литературы, обоснованы этапы работы с детьми по развитию познавательного интереса. Сделан вывод о том, что эффективность процесса познавательного развития зависит от последовательной, поэтапной работы с детьми, использовании художественной литературы, подбора оптимальных форм, методов, используемых воспитателем.

Ключевые слова: познание, познавательный интерес, развитие, этапы, художественная литература, комплекс мероприятий, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article substantiates the importance of the problem of the development of cognitive interest in preschool children as an integral characteristic of a person associated with a positive attitude to the process of cognition. The author considers different approaches to the definition of cognitive interest, identifies its types and components. The conclusion is made about the need for an integrated approach to the process of developing cognitive interest in preschoolers, forms, methods, means of working with preschoolers, stages of the pedagogical process are disclosed. Special attention in the article is paid to fiction as a means of developing cognitive interest in children, examples of works of art are given. A set of events organized with the use of fiction has been developed, the stages of working with children on the development of cognitive interest have been substantiated. It is concluded that the effectiveness of the cognitive development process depends on consistent, step-by-step work with children, using.

Key words: cognition, cognitive interest, development, stages, fiction, a set of activities, preschool children.

Введение. Повышение требований к качеству дошкольного образования, запрос общества на развитие активной, самостоятельной личности вызывают необходимость выявления эффективных форм, методов и средств работы с дошкольниками.

Ребенку свойственно естественное стремление детей к познанию. Однако этот процесс не проходит ровно. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, в нем проявляется «избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности» – познавательный интерес, который придает познанию направленность, вызывает положительные эмоциональные реакции [13, С. 32]. Интерес становится движущей силой развития ребенка. Вот почему основное правило требует построения всей деятельности на точно учтенных детских интересах. Благодаря интересу человек начинает преодолевать трудности, ищет методы и способы решения своих задач [1].

Таким образом, познавательный интерес выступает как интегральная характеристика личности, связанная с положительным отношением к процессу познания, с концентрацией нравственных и волевых усилий, обеспечивающая удержание внимания на конкретных предметах и явлениях окружающей действительности, стремление к исследованию нового, овладению знаниями и способами деятельности, в достижении познавательных целей [5, С. 74].

Г.И. Щукина и ученые её научной школы: В.Н. Липник, В.Н. Максимова, А.С. Роботова, Ф.К. Савина, И.Г. Шапошникова, исследовали вопросы развития познавательного интереса у детей. Ими была осуществлена модификация познавательных интересов детей в связи с его предметным содержанием и возрастом [14, С. 33]. Авторами выделены эмоциональный, интеллектуальный, регулятивный, творческий компоненты познавательного интереса [14, С. 102].

В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным, Д.Б. Элькониним выделены виды познавательного интереса: познавательный интерес, обращённый на знания как результат учения; познавательный интерес, обращённый на способ добывания знаний. И в том, и в другом случае, по словам авторов, дети овладевают знаниями и умениями, которые диктуются познавательной обучающей задачей [15, С. 20].

Исследователи в своих трудах утверждают, что интерес призван мотивировать волю ребенка, его внимание, способствует более легкому и прочному запоминанию [3, С. 94]. Развитие познавательного интереса связано с развитием любознательности детей, познавательной мотивации, формированием познавательных действий; развитием воображения и творческой активности [13, С. 18]. Следовательно, поисковая деятельность будет более увлеченной, а сам ребёнок будет испытывать эмоциональное удовольствие и радость [10, С. 49]. Познавательный интерес, в своем развитии проходит стадии: от любопытства к любознательности и далее к познавательному интересу [14, С. 72].

В работе с дошкольниками используются, как традиционные формы: занятия, прогулки и экскурсии, праздники, утренники, так и нетрадиционные: лабораторию, виртуальную экскурсию, путешествия, а также литературные гостиные, вечер книги, встречи с литературными героями [11, С. 12].

В качестве методов и приемов работы с дошкольниками выступают:

- театрализованные представления, поставленные с участием детей по сюжетам рассказов, сказок;
- обсуждение иллюстраций известных художников на тему сказок;

– «сочинение» сказки. Детям предлагается вспомнить известную сказку и рассказать ее по-новому. Например, добавить новый персонаж, привнести новую информацию;

– «салат из сказок». Предлагается свести в новой сказке героев различных произведений. Например, трех медведей, Волка и семерых козлят, Красную Шапочку, и описать их приключения в лесу [7, С. 20].

Накопить яркие впечатления, узнать полезные и интересные сведения, выработать потребность выяснять непонятное, узнавать новое, а также создать основу у старших дошкольников для усвоения системы научных знаний в процессе дошкольного образования помогает художественная литература [2; 4; 6; 9]. По выражению Л.Д. Столяренко «она будит мысль ребёнка, помогает ему ориентироваться в окружающей действительности» [12, С. 34].

Чтобы развивать у дошкольников познавательный интерес, необходимо создавать педагогические условия, такие как новизна материала, его эмоциональная окрашенность, коллективные формы организации различных видов деятельности,

игровые задания, предоставление дошкольникам возможности выбора [11, С. 21]. Но при этом важно создать такой комплекс мероприятий, с использованием художественной литературы, который бы реализовывался поэтапно и обеспечивал развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста [8].

В этом и заключается цель данной статьи: теоретически обосновать и разработать комплекс мероприятий, организованных средствами художественной литературы, обеспечивающий постепенное, последовательное развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа литературы нами были определены основные этапы работы с дошкольниками по развитию познавательного интереса, обозначены задачи работы с детьми на каждом этапе. На первом этапе мы планировали создание мотивационной основы для возникновения познавательного интереса старших дошкольников. Второй этап был направлен на формирование у детей исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающего мира. Третий этап на выработку стойкой потребности активно познавать окружающий мир. Художественную литературу мы рассматривали как средство формирования познавательного интереса детей дошкольного возраста, поэтому включали художественные произведения в разнообразные формы работы с детьми. Таким образом, нами был создан комплекс мероприятий, с использованием художественной литературы, который реализовывался в работе с детьми поэтапно.

На первом этапе, направленном на создание мотивационной основы для возникновения познавательного интереса старших дошкольников использовали такие мероприятия, как: проведение опытов (по рассказам Н. Носова); занятие-экскурсию «Окно в природу» (по рассказам М. Пришвина, К. Паустовского); игру-драматизацию «Кого встретил Колобок?» (русские народные сказки).

На втором этапе, направленном на развитие исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающего мира использовались мероприятия: «Праздник Почемучек» (по рассказам В. Бианки); виртуальное путешествие «В стране интересностей» (по рассказам Н. Сладкова, Е. Чарушина); проект «Играем в сказку» (по сказкам А. Пушкина).

На третьем этапе, направленном на выработку стойкой потребности активно познавать окружающий мир использовались мероприятия: игровая проблемная ситуация «Помоги Айболиту» (по произведениям К. Чуковского); литературная гостиная «Сказочники» (сказки П. Бажова; С. Маршака; С. Аксакова); праздник «Ребятам о зверятах» (по рассказам Г. Ушинского; Н. Скребницкого).

Остановимся подробнее на реализации комплекса мероприятий направленных на развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста. На первом этапе мы стремились вызвать у детей интерес к предлагаемому процессу, разбудить детское любопытство, вызвать желание включиться в познавательную деятельность. Необходимо было организовать и провести с детьми нечто такое, что всецело увлекло бы детей старшего дошкольного возраста. Проведение опыта мы совместили с рассказом Н. Носова «Мишкина каша». Детям предстояло узнать, почему первый опыт в кулинарии у мальчиков оказался безуспешным, а также провести мини-исследование. Мы перечитали детям этот рассказ, заострили внимание на моментах, где описано приготовление каши друзьями, а затем перешли к опыту. Был подготовлен видеofilm с демонстрацией эксперимента. Мы взяли две кастрюли, налили в них воды и поставили на плиту. Мы побеседовали со старшими дошкольниками: Как вы думаете, сколько мальчики насыпали в кастрюлю крупы, если каша полезла наружу, и друзья откладывали ее из кастрюли несколько раз? Сколько на самом деле нужно вот в эту кастрюлю насыпать крупы, чтобы каша приготовилась так, как нужно?

Дети говорили, что в первом случае нужно насыпать полную кастрюлю, а во втором – пару горсточек. Чтобы проверить на практике версии детей, мы в первую кастрюлю насыпали крупы до самого ее верха, отбавив из нее кружкой лишнюю воду. Во втором варианте положили крупы столько, сколько сказали дети – 2 горсточки. Пока каша варилась, мы заострили внимание детей старшего дошкольного возраста на том, что в рассказе есть такой эпизод, где на сковороде происходит возгорание масла. Данный отрывок был озвучен детям еще раз, чтобы освежить в их памяти его содержание. Далее мы задали воспитанникам вопрос: Как вы думаете, почему масло на сковороде загорелось, ведь его никто специально не поджигал? Дети выдвигали разные версии. Выслушав их, мы предложили им посмотреть видеозапись эксперимента, в которой на сковороду наливается немного масла. Сковорода ставится на огонь. Дети увидели, что сначала масло раскалилось, от него пошел легкий дымок, затем пошел сильный дым и, наконец, масло, достигнув критического нагрева, вспыхнуло на сковороде. Мы предложили детям высказать свои мнения об увиденном. Дети сделали правильный вывод: масло вспыхивает от перегрева. Особое внимание мы уделяли правилам безопасности.

После этого, мы вернулись к нашим кастрюлям с кашей и увидели, что в первой кастрюле, куда мы насыпали очень много крупы, каша полезла через края, как и было описано в рассказе Н. Носова. Во второй кастрюльке каша разварилась равномерно и приобрела густоту, положенную каше. Мы предложили детям сделать выводы. Они отметили дети, герои рассказа не учли что каша при варке разбухает и увеличивается в объеме. Таким образом, в ходе первого этапа мы активизировали у детей желание узнавать новое, вызвали детское любопытство, интерес к исследованию неизвестного, приобщили к поисковой деятельности.

Также на первом этапе было организовано занятие-экскурсия «Окно в природу» (по рассказам М. Пришвина «Лисичкин хлеб», «Высочка»); К. Паустовского «Кот-ворюга», «Барсучий нос»). Используя приемы «Верите ли вы...» и «Я знаю», мы предлагали детям проверить утверждения о животных. До того, как был прочитан текст рассказа, мы говорили с ними о героях рассказов (о животных), об их повадках, о том (как они на первый взгляд думали), о чем пойдет речь в данном рассказе. После чтения рассказа и беседы с детьми по содержанию прочитанных произведений воспитанники сказали, что они узнали много нового и им интересно будет узнать еще более подробно о жизни этих зверей.

Также была организована на первом этапе игра-драматизация «Кого встретил Колобок?» (по мотивам русских народных сказок). Этому предшествовала предварительная работа. Чтобы сыграть роль в сказке, нужно было старшим дошкольникам собрать информацию о животном, роль которого они исполняют, а также поделиться ею с другими детьми. Дети наперебой рассказывали друг другу, кто и что узнал о зверях, делились своими открытиями. Мы отмечали, что такая поисковая деятельность начинает нравиться детям, вызывает у них любопытство и интерес.

На втором этапе, направленном на развитие интереса, исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающего мира проводились мероприятия: «Праздник Почемучек» (по рассказам В. Бианки); виртуальное путешествие «В стране интересностей» (по рассказам Н. Сладкова, Е. Чарушина); проект «Играем в сказку» (по сказкам А. Пушкина).

Опишем подробнее виртуальное путешествие «В стране интересностей». Для работы мы взяли рассказы Н. Сладкова «Пересмешник» и Е. Чарушина «Страшный рассказ». Мы выводили на слайде фото лесных чащоб, разных зверей и птиц, приглашая старших дошкольников на экскурсию в лес. Затем прочитали рассказ Н. Сладкова до слов «Да что же это такое?». Задали детям вопросы: Как вы думаете, правда ли в такой чаще леса могли быть домашние животные? А если нет, то как объяснить звуки, которые так похожи?

После того, как дети высказались, мы вывели на экран слайд, на котором была фотография скворца. Именно он скворец-пересмешник устроил такой розыгрыш герою рассказа Диме. Далее мы провели с детьми беседу и попросили их

подумать над словом «пересмешник», на что оно похоже, и за что так назвали птицу. Дети ответили верно: пересмешником скворца назвали за то, что он как бы шутит, насмехается над лесными путниками, тем самым вводит их в заблуждение.

Второе произведение Е. Чарушина «Страшный рассказ» мы дочитали до слов «Вдруг в сенах вдоль стены кто-то, как пробежит в угол... Пробежал и свернулся в углу шариком», предложили детям подумать, кто это мог быть. Выслушав версии от старших дошкольников, мы снова вывели на экран слайд с изображением лесной поляны, где расположилось семейство ежей. Далее дочитали рассказ до конца и предложили детям вспомнить, что еще они знают о ежах. А чтобы задачи по развитию познавательной сферы, выработке желания проводить поиск ответа на свои вопросы в различных областях знаний осуществились в полном объеме, мы предложили детям вместе с родителями найти информацию о ежах. Так, мы подводили детей к тому, что познавать новое – это всегда интересно и увлекательно, формировали в них исследовательский подход к явлениям и объектам окружающего мира.

На третьем этапе, направленном на выработку стойкой потребности активно познавать окружающий мир, мы использовали в работе игровую проблемную ситуацию «Помоги Айболиту» (по произведениям К. Чуковского); литературную гостиную «Сказочники» (сказки П. Бажова; С. Маршак; С. Аксакова); праздник «Ребятам о зверятах» (по рассказам Г. Ушинского; Н. Скребницкого).

Опишем подробнее праздник «Ребятам о зверятах» (по рассказам Г. Ушинского; Н. Скребницкого). До того, как провести праздник, мы знакомили детей с рассказами данных авторов. Мы читали им Г. Ушинского «Ласточка», где необходимо было добыть самостоятельно ответ на вопрос: как находят ласточки дорогу обратно домой из теплых краев; «Лето», где дети узнавали, где же на самом деле восходит и садится солнышко, а также знакомили с рассказами Н. Скребницкого «Белочка-хлопотунья», из которого дети должны были сделать выводы о жизни белок в лесу и дополнить рассказ добытыми самостоятельно знаниями; «Лесной голосок», где дети должны были решить, на кого похожа кукушка.

Обобщением знаний, а также выработкой стойкого желания у детей узнавать и исследовать этот мир стал праздник «Ребятам о зверятах». В самом начале праздника на сцену вышел Медведь и пригласил детей в Королевство Природы. Затем он загадал детям загадки о зверях. Далее пришла к детям на праздник лиса и поиграла с ними в игру «Узнай-ка!». Она задавала детям вопросы: Кто из животных залегает в зимнюю спячку? (медведь, еж); Самое длинноногое животное? (жираф); Какая птица плавает, но не летает? (пингвин); Назови зверя, который валит деревья зубами без топора? (бобр); Самый хитрый зверь, который встречается во многих русских народных сказках? (лиса); Назови птиц, которые служили в сказке Баба-Яга? (гуси-лебеди); Назови животное, которое может носом устроить фонтан из воды? (слон). Далее на сцену вышел ослик Иа и попросил детей рассказать ему все о тех животных, названия которых прозвучали в игре. Нужно сказать, что дети заранее сами добывали знания об этих зверях, а затем по очереди подходили к ослику и рассказывали. Всем детям ослик подарил книги-раскраски «Забавные звери».

В заключении подчеркнем, что процесс развития у детей дошкольного возраста познавательного интереса во многом определяется последовательностью и системностью работы, а также разработанностью комплекса мероприятий, с использованием художественной литературы, который можно рассматривать как важнейшее условие эффективной работы с дошкольниками.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что комплекс мероприятий с использованием художественной литературы, который реализуется поэтапно, способствует развитию у дошкольников познавательного интереса. На первом этапе, обеспечивается создание мотивационной основы для возникновения познавательного интереса дошкольников. На втором этапе – исследовательский подход к явлениям и объектам окружающего мира. На третьем – выработка стойкой потребности активно познавать окружающий мир. Такая поэтапная работа позволяет развивать у детей старшего дошкольного возраста познавательный интерес, вырабатывать желание открывать новое и находить нужную для этого информацию, расширять свои знания и представления об окружающем мире.

Литература:

1. Березина, Ю.Ю. Проблемы формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста / Ю.Ю. Березина, Т.И. Ерофеева. – М.: МПГУ, 2019. – 136 с.
2. Ванина, Е.Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста к детской литературе / Е.Ю. Ванина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – № 7. – С. 5-9
3. Вахрушева, Л.Н. Развитие познавательного интереса у второклассников / Л.Н. Вахрушева, Л.Н. Негру // Начальная школа. – 2015. – № 7. – С. 91-94
4. Дедюкина, М.И. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе восприятия художественной литературы / М.И. Дедюкина, А.А. Максимова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 59-62
5. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2012. – 345 с.
6. Дружинина, Н.М. Проблемы методической оценки научно-познавательной детской книги / Н.М. Дружинина. – М.: Сфера, 2007. – 244 с.
7. Здорнова, О.В. Формирование познавательных интересов дошкольников в процессе восприятия художественной литературы и фольклора / О.В. Здорнова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 3. – С. 20-23
8. Куликовских, Н.В. Увлечь книгой / Н.В. Куликовских // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 33-40
9. Лашенцова, И.А. Художественное слово как средство развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста / И.А. Лашенцова // Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве. – 2019. – С. 51-56
10. Михайлова Г.Н. Развитие познавательного интереса школьников как способа формирования творческой личности / Г.Н. Михайлова // Наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 46-49
11. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова // Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 45-46
12. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Просвещение, 2022. – 456 с.
14. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2002. – 160 с.
15. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2022. – 554 с.

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Мусс Галина Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения исследования по формированию экологических представлений у дошкольников средствами игрового тренинга. Раскрывается сущность игрового тренинга, его характерные особенности. Авторы обосновывают возможность использования игрового тренинга в работе с детьми дошкольного возраста, показывают его потенциал в обогащении чувственного опыта детей в процессе взаимодействия с природными объектами; развитии чувства эмоциональной отзывчивости, способности сопереживать; формировании установок личности на прагматическое отношение к природе; освоении способов экологически грамотного взаимодействия с природными объектами; расширении индивидуального экологического пространства. Упражнения игрового тренинга подобраны в соответствии с этапами работы с дошкольниками, где первым будет формирование у дошкольников представлений о внешних отличительных особенностях полевых цветов, признаках, свойствах изучаемых растений; на втором этапе - представлений о бережном, природоохранном отношении к растениям; третий связан с формированием у дошкольников представлений о бережном, экологически грамотном поведении с растениями, важности соблюдения порядка и чистоты в природе, способах предотвращения ситуаций экологического неблагополучия, о природоохранном поведении по отношению к растительному миру. Каждый этап реализуется через систему задач, форм, методов и приемов работы. Технологической составляющей в предложенной авторами методике является организация игровых тренингов. В статье приводится структура игрового тренинга, включающая создание благоприятной эмоциональной обстановки и настроения детей; игровые упражнения и задания по теме тренинга; продуктивную деятельность детей, рефлексию. Использование комплекса игровых тренингов способствовало повышению у детей уровня сформированности у них экологических представлений. Описаны примеры организации игрового тренинга с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: формирование, игровой тренинг, экологические представления, этапы работы.

Annotation. The article discusses the main provisions of the study on the formation of ecological ideas in preschoolers by means of game training. The essence of game training, its characteristic features are revealed. The authors substantiate the possibility of using game training in working with preschool children, show its potential in enriching the sensory experience of children in the process of interacting with natural objects; developing a sense of emotional responsiveness, the ability to empathize; forming personal attitudes to a non-pragmatic attitude to nature; mastering ways of environmentally competent interaction with natural objects; expanding individual ecological space. The exercises of the game training are selected in accordance with the stages of work with preschoolers, where the first will be the formation of ideas among preschoolers about the external distinctive features of wildflowers, signs, properties of the studied plants; at the second stage - ideas about a careful, environmental attitude to plants; the third is associated with the formation of ideas among preschoolers about careful, environmentally competent behavior with plants, the importance of maintaining order and cleanliness in nature, ways to prevent situations of ecological distress, about environmental behavior in relation to the plant world. Each stage is implemented through a system of tasks, forms, methods and techniques of work. The technological component in the methodology proposed by the authors is the organization of game trainings. The article presents the structure of game training, including the creation of a favorable emotional environment and mood of children; game exercises and tasks on the topic of training; productive activity of children, reflection. The use of a complex of game trainings helped to increase the level of formation of ecological ideas in children. Examples of organizing game training with older preschool children are described.

Key words: formation, game training, ecological ideas, stages of work.

Введение. Потребность современного общества во всесторонне развитой, ценящей и уважающей красоту окружающего мира личности, способной жить в гармонии с природой, эмоционально и бережно к ней относиться, обуславливает острую необходимость начинать работать с детьми уже с ранних лет. Ребенок должен научиться понимать, что он – неотъемлемая часть природы, от его отношения к ней зависит будущее. Экологическое образование выступает приоритетным направлением дошкольного образования, которое интегрирует в себе социальное, эмоциональное, интеллектуальное, коммуникативное развитие ребенка.

Учитывая важность процесса работы с дошкольниками, идет постоянный поиск эффективных средств, методов, форм, активно вовлекающих детей в познание, обеспечивающих постепенное овладение чувственным опытом. Объединить игру и упражнения детей позволяет игровой тренинг.

В педагогическом энциклопедическом словаре тренинг рассматривается как интенсивное обучение с практической направленностью, которое происходит в игре. Тренинг может использоваться педагогами в работе с детьми. В этом случае он выступает активным методом обучения (С.Д. Дерябо [2], Ю.Н. Жукова [3], В.Г. Фокина [14]) и направлен на оптимизацию педагогического процесса.

В работе с дошкольниками игровой тренинг выступает как комплекс упражнений, который, по мнению Т.А. Серебряковой [12], А.В. Удовика, М. В. Хрулевой, С. В. Лакомовой [13] тесно связан с обучением. Но обучение, при этом, не раскрывает всей сущности тренинга. Наиболее значимой особенностью и характеристикой, отражающей его сущность, является совместная деятельность воспитателя с детьми, в которой осуществляется развитие ребенка (В.А. Зибзеева [6], Л.В. Рыжова [11] и др.). Личностное развитие в ходе тренинга происходит за счет специально организованных условий, подразумевающих определенное воздействие и влияние на участников (Д.С. Гордеева [1], Д.Н. Кавтарадзе [7], Л.М. Мухамедшина [9], И.Н. Почерней [10]). В процессе проведения тренинга у участников возникают социально-психологические и личностные реакции на трудности (С.Д. Дерябо [2], В.А. Зибзеева [5] и др.).

Тренинг, являясь формой совместной деятельности детей широко применяется в процессе формирования экологического сознания, основных экологических представлений, умений детей разного возраста взаимодействовать с природой (Е.А. Игумнова, Ж.А. Леснянская [4], В.А. Зибзеева [6]). Тренинг способствует осознанию ценности природы и места человека в ней [5].

В практике накоплен достаточный опыт использования подобной формы в работе с детьми. Т.А. Серебрякова [12] отмечает необходимость их использования в экологическом образовании. А.В. Удовика, М.В. Хрулева, С.В. Лакомова [13] применяли в работе с дошкольниками игры-тренинги: «Росточек», «Весеннее солнышко», «Весеннее утро», «Звуки весны». Ю.Н. Жукова [3], Е.А. Игумнова Ж.А. Леснянская [4], И.А. Левина [8], внедряли в педагогическую практику тренинги экологической направленности, подчеркивали, что эколого-психологический тренинг может включать в свое содержание дискуссии, игры, упражнения, творческие работы. А.В. Удовика, М.В. Хрулева, С.В. Лакомова [13], В.А. Зибзеева [6] разработали структуру тренинговых занятий экологического содержания, в основе которых лежит аспект совместной деятельности, взаимодействие детей друг с другом и со взрослым.

Тренинг исследователи разделили на три части: начальная, основная и заключительная. Начальная направлена на обогащение ресурсов перцептивного взаимодействия детей с природой. Основная включает в себя работу по пробам идентификации участников с природными объектами, что способствует развитию экологической эмпатии. Заключительная предполагает индивидуальные задания, способствующие развитию установок на положительное отношение к природе, формирование экологического мировоззрения, расширение личного экологического пространства [4; 6].

Изучение теоретических основ проблемы позволило нам определиться с выбором игрового тренинга в качестве средства. Содержанием исследования стали представления детей о мире растений, а именно: о полевых цветущих растениях (васильках, вьюнке, клевере и др.).

Нами были изучены методики диагностики уровня сформированности у детей дошкольного возраста экологических представлений авторов: С.Д. Дерябо, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, И.В. Цветковой, В.А. Ясвина.

Для выявления уровня сформированности экологических представлений о полевых цветах у старших дошкольников в качестве основного метода мы использовали беседу. Для этого были составлены 3 группы вопросов. Первая касалась знаний детей о внешних отличительных признаках, качествах и свойствах изучаемых растений, например, «Какие цветы вы знаете?», «Могут ли цветы вырасти без помощи человека?», «Какие цветы называются полевыми?», «Опишите, какие части есть у растений?», «Чем интересен внешний вид цветка?» и др.

Вторая группа вопросов касалась ценностного отношения к изучаемым растениям, например, «Для чего необходимы цветы?», «Почему, если сорвать цветы, то не будет красоты? доброты?», «Что может произойти, если исчезнут все цветущие растения?», «Для чего нам нужен корень? стебель? цветок?», «Все ли цветы одинаковые? Чем они похожи, чем отличаются?» и т.д.

Третья группа вопросов была направлена на выявление сформированности представлений о бережном и природоохранном поведении в природе, например, «Как необходимо вести себя в природе?», «Для чего мы будем наклоняться к цветам?» и пр.

Критериями оценки ответов сформированности экологических представлений детей выступали: системность ответа, глубина, логичность, правильность ответов. Анализ полученных эмпирических данных показал, что высокий уровень изучаемого феномена составил всего 23%, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы с детьми.

Цель статьи – описать и проверить эффективность комплекса игровых тренингов, направленных на формирование экологических представлений у детей 5-7 лет.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования под экологическим игровым тренингом понимается форма совместной деятельности детей и взрослых, обеспечивающая формирование у дошкольников перцептивного опыта, эмпатии, рефлексии, умений взаимодействовать с природой. В ходе его проведения решались следующие задачи: 1) обогащение чувственного опыта детей; 2) развитие чувства сопереживания; 3) формирование установок личности на непрагматическое взаимодействие с природой; 4) освоение способов экологически грамотного поведения; 5) расширение индивидуального экологического пространства [18, С. 63].

Свою работу мы выстраивали поэтапно. На первом этапе внимание уделялось представлениям детей о внешних отличительных особенностях полевых цветов, признаках, свойствах изучаемых растений (форма, цвет, текстура листьев и др.); на втором этапе – представлениям о ценности и пользе растений, осознание того, что полевые растения живые, могут испытывать боль, требуют ухода, благоприятных условий их развития); третий этап способствовал формированию о необходимости бережного, экологически грамотного поведения с растениями, о важности поддержания порядка и чистоты, о способах предотвращения ситуаций экологического неблагополучия растений.

Проведение такой поэтапной, последовательной работы, позволит, на наш взгляд, заложить основы экологического сознания у дошкольников и сформировать у них мировоззренческую картину, в которой человек является неотъемлемой частью природного мира.

Соответственно, для каждого этапа были отобраны упражнения:

- на расширение перцептивного опыта;
- на развитие экологической эмпатии;
- на формирование у детей способов взаимодействия с природными объектами, расширение субъективного экологического пространства.

Первая группа упражнений способствует накоплению перцептивных представлений о природных объектах. Так, детям предлагались упражнения «Путешествие в страну цветов», «Полевые цветы: подбери по цвету», «Цветовой мир полевых цветов», «Язык цветов», «Цветочная поляна» и др.

Упражнения на развитие экологической эмпатии позволяли развить у детей эмоциональную отзывчивость, чувство сопереживания. Так, детям предлагались упражнения «Я сегодня одуванчик (ромашка, колокольчик и др.)», «Есть глаза у всех цветов, и они глядят на нас с тобой», «Цветок, мой друг», «О чем говорят цветы?», «Дюймовочка в стране цветов», «Я – растение» и др.

Третья группа упражнений обеспечивала расширение субъективного экологического пространства дошкольников, формирование экологически грамотного поведения в ней. Детям предлагались упражнения «В гости к цветам?», «Как вести себя в природе?» и др.

Каждый игровой тренинг строился из нескольких частей: создание благоприятной эмоциональной обстановки и настроения детей; игровые упражнения и задания по теме тренинга; продуктивная деятельность детей; рефлексия.

Опишем их подробнее.

Первая часть тренинга направлена на создание благоприятной эмоциональной обстановки и настроения детей, поскольку от этого будет зависеть эффективность тренинга. С этой целью в начале тренинга дети выполняют разные ритуалы, создающие атмосферу доверительности и эмоционального комфорта: приветствие друг друга, передача своих чувств, эмоций, настроения в различных формах и образах и т.д.

Вторая часть тренинга включает различные игровые упражнения, задания и образовательные ситуации, несущие познавательную-смысловую нагрузку и выполняющие развивающую функцию.

Третья часть тренинга посвящена продуктивной деятельности детей, для чего создаются специальные условия, стимулирующие их к взаимодействию с природными объектами.

Четвертая часть тренинга включает рефлексию, которая в той или иной форме подразумевает подведение итогов занятия. Создаются условия для того, чтобы каждый ребенок мог оценить результаты проделанной работы и действий (как своих, так и других участников тренинга).

Работа осуществлялась планомерно и последовательно и включала следующее содержание:

– На первом этапе тренинг «Мир полевых цветов», обеспечивал формирование представлений детей об отличительных особенностях, изучаемых растений. Он включал следующие упражнения и задания: «Такие разные полевые цветы», «Строение полевых цветов», «Подбери правильно». Упражнение «Такие разные полевые цветы» позволило формировать у детей представления об особенностях полевых цветов на основе изучения их запаха, цвета, текстуры листьев, внешнего вида.

Упражнение «Строение полевых цветов» позволяло сформировать у дошкольников представления о частях полевых цветов. В ходе задания «Подбери правильно» дети расширяли и закрепляли свои представления о внешнем виде и особенностях изучаемых полевых цветов, глубже усваивая знания о форме цветка и листьев.

– На следующем этапе проводились упражнения «Мое отношение к полевым цветам», «Приветствуем растения», «Роль и значение полевых цветов в жизни человека», «Я полевой цветок». Они направлены на формирование ценностей природы. Например, тренинг «Мое отношение к полевым цветам» способствовал проявлению у детей чувства эмпатии. Упражнение «Приветствуем растения» было направлено на формирование ценностного и эмоционально уважительного отношения к полевым цветам. Далее мы предлагали детям выполнить задание «Полевые цветы украшают жизнь человека». Дошкольникам демонстрировали картинки с изображением полевых цветов в их естественных условиях произрастания. Дети должны были составить рассказ о цветке, в котором будут описаны особенности внешнего вида растения, его значение в природе. Упражнение «Я – полевой цветок» позволило формировать эмоциональную отзывчивость и эмпатию по отношению к полевым цветам.

– На заключительном этапе использовался тренинг «Я оберегаю растительный мир». В него вошли упражнения и задания «Чистота в природе – залог здоровья растений», «Растения – территория нашей заботы», «Экологический пост». У детей появились знания о важности соблюдения чистоты и порядка в природе. Для формирования представлений о росте и развитии растений было проведено упражнение «Чистота в природе – залог здоровья растений». В ходе выполнения задания «Растения – территория нашей заботы» дошкольники осваивали навыки ухода: полив, рыхление, опрыскивание листьев, обеспечение теплом и солнечным светом. В завершении этапа было проведено упражнение «Экологический пост», в рамках которого дошкольникам предлагалось выявить места экологического неблагополучия, то, что может пагубно влиять на рост и развитие растений, объяснить причину своего выбора.

Таким образом, проведение работы использование тренинга позволило нам сформировать у дошкольников общие представления о полевых цветах, заложить основу ценностного отношения к растительному миру и развить навыки и умения природоохранного поведения в природе. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности у детей экологических представлений повысился на 33% и составил 56%, что говорит об эффективности проведенной нами работы.

В заключении подчеркнем, что процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста экологических представлений во многом определяется последовательностью и системностью работы, а также разработанностью комплекса игровых тренингов, который можно рассматривать как важнейшее условие эффективной работы.

Выводы. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать несколько важнейших выводов, представляющих методическую ценность в рамках данного исследования.

Игровой тренинг является эффективным средством экологического образования.

Содержание игрового тренинга, включающего создание благоприятной эмоциональной обстановки, игровые упражнения и задания по теме тренинга, продуктивную деятельность детей, рефлексию обеспечивает комплексный подход к процессу формирования у детей экологического сознания.

Игровые тренинги, реализуемые поэтапно обеспечивают эффективность формирования у детей старшего дошкольного возраста экологических представлений. На первом этапе о внешних, отличительных особенностях, признаках растений; на втором этапе – представлений о бережном, отношении к растениям; на третьем этапе – представлений о важности поддержания чистоты в природе, о природоохранном поведении по отношению к растительному миру.

Разработанный нами комплекс игровых тренингов, эффективен и позволяет заложить основы экологического сознания у дошкольников и сформировать у них мировоззренческую картину, в которой человек является неотъемлемой частью природного мира.

Литература:

1. Гордеева, Д.С. Педагогические условия становления бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста / Д.С. Гордеева // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 6. – С. 96-99
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 480 с.
3. Жукова, Ю.Н. Роль игры в системе экологического образования дошкольников / Ю.Н. Жукова // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1. – С.69-72
4. Игумнова, Е.А. В согласии с природой и людьми: эколого-психологический тренинг / Е.А. Игумнова, Ж.А. Леснянская. – Чита: Экспресс-изд-во, 2013. – 128 с.
5. Зebbзева, В.А. Формирование у детей дошкольного возраста субъектного отношения к природе / В.А. Зebbзева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 8. – С. 81-89
6. Зebbзева, В.А. Эколого-психологический тренинг / В.А. Зebbзева // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6. – С. 84-88
7. Кавтарадзе, Д.Н. Экологическая учебная игра как адаптивная среда / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: ТЦ Сфера, 1996. – 182 с.
8. Левина, И.А. Особенности и формы экологического воспитания детей / И.А. Левина // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9 (32). – С. 44-47
9. Мухамедшина, Л.М. Использование моделирования в экологическом образовании дошкольников / Л.М. Мухамедшина // Астраханский вестник экологического образования. – 2012. – № 3. – С. 56-59
10. Почерней, И.Н. Организация естественнонаучного наблюдения и экспериментирования по экологическому воспитанию в дошкольной образовательной организации / И.Н. Почерней, И.О. Шевчук // Magister Dixit. – 2014. – № 1 (13). – С. 45-49
11. Рыжова, Л.В. Методика детского экспериментирования / Л.В. Рыжова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 208 с.

12. Серебрякова, Т.А. Концептуальный подход к решению проблемы воспитания основ ценностного отношения к миру у детей дошкольного возраста / Т.А. Серебрякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 10. – С. 95-99
13. Удовика, А.В. Инновационный подход к организации работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста / А.В. Удовика, М.В. Хрулева, С.В. Лакомова // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 2. – С. 59-67
14. Фокина, В.Г. Экологическое воспитание / В.Г. Фокина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 5-7

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Пенушкина Лилия Ринатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения исследования по формированию исследовательских умений у дошкольников в процессе экологического образования. Раскрывается сущность исследовательских умений дошкольников, разнообразие подходов к их определению. Авторы обосновывают возможность формирования исследовательских умений детей, таких как: видеть проблему, искать пути ее решения, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, планировать исследовательскую деятельность, делать выводы, в процессе реализации комплекса экологических мероприятий. Особое внимание обращается на логику исследования. Последовательность формирования умений у дошкольников в работе представлена следующими этапами: эмоционально-мотивационный, содержательный, операциональный. Содержание каждого этапа основано на особенностях и закономерностях развития исследовательской деятельности детей. Каждый этап реализуется через систему задач, форм, методов и приемов работы по экологическому образованию. Технологической составляющей в предложенной авторами методике является решение проблемных ситуаций. Основным условием реализации заявленного процесса выступает создание экологической среды в дошкольной образовательной организации. Приводятся примеры организации исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования.

Ключевые слова: исследовательские умения, исследовательская деятельность, исследование, формирование, этапы, экологическое образование, методы, формы.

Annotation. The article discusses the main provisions of the study on the formation of research skills in preschoolers in the process of environmental education. The essence of the research skills of preschoolers, a variety of approaches to their definition are revealed. The authors substantiate the possibility of forming children's research skills, such as: to see a problem, to look for ways to solve it, to ask questions, to put forward a hypothesis, to plan research activities, to draw conclusions, in the process of implementing a set of environmental measures. Special attention is paid to the logic of the study. The sequence of skills formation in preschoolers in the work is represented by the following stages: emotional-motivational, meaningful, operational. The content of each stage is based on the features and patterns of development of children's research activities. Each stage is implemented through a system of tasks, forms, methods and methods of work on environmental education. The technological component in the methodology proposed by the authors is the solution of problem situations. The main condition for the implementation of the declared process is the creation of an ecological environment in a preschool educational organization. Examples of the organization of research activities of older preschool children in the process of environmental education are given.

Key words: research skills, research activity, research, formation, stages, environmental education, methods, forms.

Введение. В современном дошкольном образовании, деятельность которого регламентируется целым рядом требований государства и потребителей, основным предметом изучения и применения теории является личность, её основные характеристики. Федеральный государственный образовательный стандарт ДО (далее ФГОС ДО), Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО), важнейшей задачей определяют формирование у дошкольников исследовательского поведения, как неотъемлемой характеристики личности.

Формированию исследовательских умений обучающихся, в настоящее время в образовании уделяется большое внимание [4; 5; 16]. На этапе дошкольного образования у старших дошкольников должны быть сформированы элементарные умения проведения исследовательской деятельности, что отражено во ФГОС ДО. Данный возраст является сензитивным периодом для формирования исследовательских умений.

Деятельностный подход выступает как интегрирующая основа для решения этих задач. Экологическое образование становится той сферой, где ребенок учится задавать вопросы, выявлять причинно-следственные связи, пытаться объяснять объяснения явления природы, наблюдать и экспериментировать [2]. В основе всей этой деятельности лежат исследовательские умения. Без них невозможно овладение детьми окружающей действительности. Все это говорит об актуальности выбранной нами темы исследования.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что исследовательская деятельность абсолютно естественна, она сочетается с другими видами деятельности, интегрируется с ними [10]. По своей природе ребенок является экспериментатором и исследователем. И только ограниченные возможности переработки, упорядочивания информации затрудняют исследования дошкольников. Чтобы удовлетворить свои потребности, в арсенале ребенка должны быть различные исследовательские умения, которые позволяют ребенку познавать неизвестное.

В зависимости от действий, которые совершают дети в результате исследования окружающего мира, а также от степени участия педагога в данном виде деятельности М.А. Скопина выделяет несколько видов познавательно-исследовательской деятельности: поисково-исследовательская деятельность», учебно-познавательная деятельность, познавательно-практическая деятельность, предметно-исследовательская деятельность [14].

Выделяются три основных подхода к определению исследовательских умений. Представители первого подхода придерживаются точки зрения, что исследовательские умения выступают показателями исследовательской активности,

насколько ребенок проявляет желание извлекать из окружающего информацию. Представителями этого подхода являются Н.Е. Веракса [1], Н.Н. Поддьяков [7].

Согласно второму подходу А.И. Савенкова [11; 12;] исследовательские умения выступают как результат связи интеллектуального развития ребенка и его мышления, а в частности результат взаимодействия поисковой активности, дивергентного и конвергентного мышления.

Представителем третьего подхода является А.Н. Поддьяков, который рассматривает их как специальные умения, используемые в ходе исследовательского поиска [8].

А.Н. Поддьяков среди них выделял умения изучать и анализировать, сравнивать и сопоставлять, обобщать, задавать вопросы, осуществлять умственное планирование своей исследовательской деятельности» [8].

Основополагающими он считал аналитические умения, так как именно анализ позволяет выявить сущность любого исследования. Вопросы дошкольников свидетельствуют об активности ребенка и помогают ребенку преодолевать различные трудности.

Подобные исследовательские умения выделяет и А.И. Савенков. Для исследовательского посещения считает он важно уметь видеть проблему, делать предположение, формулируя гипотезу, давать определения, классифицировать, наблюдать, делать выводы, представлять свои результаты, в случае необходимости задавать вопросы [12].

Н.А. Иванова [5], представляет исследовательские умения как систему интеллектуальных, практических действий, которые самостоятельно позволяют осуществить исследование или его часть.

З.А. Михайлова [6], Н.А. Семенова [13], раскрывают пять групп исследовательских умений: организационные, поисковые, информационные; умения представить результат своей работы, оценочные.

Изучив теоретические подходы к определению исследовательских действий, мы поставили перед собой задачу сформировать у детей исследовательские умения: видеть проблему, искать пути ее решения, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, планировать исследовательскую деятельность, делать выводы. Вся работа проводилась в ходе реализации комплекса экологических мероприятий.

Целью исследования стало обоснование и экспериментальная проверка комплекса экологических мероприятий, обеспечивающих эффективность процесса формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления первоначального уровня сформированности исследовательских умений мы использовали комплекс диагностических методик. Так нами были отобраны методики диагностики: «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохорова) [9], «Маленькие исследователи» (Л.Н. Прохорова) [9], «Радости и огорчения» (И.В. Цветкова), а также индивидуальные задания, которые позволяли выявить предпочитаемый ребенком вид деятельности, определить уровень устойчивости интересов ребенка, отношение ребенка к исследовательской деятельности.

В качестве показателей сформированности у детей исследовательских умений были определены: проявления интереса детей к исследовательской деятельности, их инициатива и активность; владение способами обследования, анализа предметов и явлений, применение их в практической деятельности, соблюдение последовательности реализации этапов исследования, обращение детей к взрослым с вопросами.

Результаты диагностики показали недостаточно высокий уровень сформированности исследовательских умений у дошкольников. Высокий уровень составил всего 27%, средний 63%, низкий – 10%.

Невысокий результат диагностики, подтвердил необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы в области экологического образования.

Цель статьи: теоретически обосновать и представить комплекс экологических мероприятий, обеспечивающий формирование у детей старшего дошкольного возраста исследовательских умений.

Изложение основного материала статьи. Учтивывая, что окружающая среда является важнейшим фактором становления человеческой личности, мощнейшим инструментом познания, мы организовали детскую исследовательскую деятельность в природе. Для этого в группе и на участке были созданы необходимые условия для проведения исследований. Образовательный процесс мы представили как совокупность компонентов: целей задач, содержания образовательных ситуаций общения с природой, форм, методов, приемов работы с детьми [2].

Мы остановились на следующей последовательности работы с детьми по формированию исследовательских умений. Были выделены три этапа: эмоционально-мотивационный, содержательный, операциональный.

На первом этапе мы стремились заинтересовать детей исследовательской деятельностью, показать её значимость для жизни человека. Обращали внимание на то, что исследовать окружающий мир интересно. Привлекали детей к участию в проведении опытов, экспериментов. Например, с детьми обсуждали вопрос: Где можно увидеть воздух. А есть ли воздух в стакане. Чтобы вызвать у ребенка удивление, мотивировать на исследовательскую деятельность мы продемонстрировали эффектный и очень простой опыт: перевернутый пустой стакан опустить в воду. Воздух, находящийся в стакане не позволит воде заполнить стакан.

Мы организовывали эффектные опыты, которых неожиданным образом показывали настоящую бурю в стакане, танец горошин, появление радуги. Предоставляли детям различное оборудование для исследований: лупы, рамки, листы бумаги и др. Все это стимулировало интерес детей к исследовательской деятельности. На этом этапе мы проводили беседы с детьми на различные темы связанные с природой. Особое внимание уделялось темам, к которым дети проявили интерес, например про космос. Что такое космос? Как влияет космос на человека? Мы стремились включить в развивающую среду объекты, которые вызывали у детей любопытство и пробуждали любознательность: разные виды камней, коряги, ракушки и т.д. Поощрялось желание детей участвовать в исследованиях. Для фиксации маленьких открытий, сделанных детьми, был оформлен альбом «Мои открытия!».

Мы организовывали отряды исследователей, следопытов, отправлялись в совместные походы по исследованию окружающей среды.

На этом этапе мы старались проводить интересные мероприятия, способствующие привлечению детей к исследовательской деятельности, вызвать интерес, желание участвовать в ней. У детей наблюдался все еще низкий уровень сформированности исследовательских умений. Но проводя с детьми «Шоу экспериментов», «Клуб юных исследователей», «Поход следопытов» мы видели, как просыпается интерес детей к исследовательской деятельности». Дети стали чаще проводить свое время в лаборатории, старались воспользоваться оборудованием для исследований на прогулках.

На следующем «содержательном» этапе решалась задача формирования у дошкольников способов исследования. Детей продолжали знакомить со структурой исследования.

Любые проблемные вопросы, связанные с природой мы старались решать, следуя структуре исследования. Таким образом, возникли исследования: «Почему снег на участке тает неравномерно. Быстрее около дорожки, медленнее за верандой», «Почему на участке образуется лужа?», «Как дышат растения?» и др.

Мы учили детей формулировать проблему, проблемный вопрос. Например, «Почему зимой не следует утаптывать снег вокруг деревьев?» или «Почему для проветривания комнаты зимой мы открываем форточку?». Важно, чтобы ребенок проговаривал вопрос. Здесь важно понимать, что от детей только начинающих самостоятельно проводить исследования сложно требовать умения формулировать проблему, т.е. ясно излагать то, что он будет исследовать. Если ребенок не может сделать это самостоятельно, то это следует делать с помощью воспитателя. Только после проговаривания проблемы, следует продолжать исследование.

Ориентируясь на приемы создания проблемных ситуаций О.Е. Тумаковой и М. Ю. Евдешинной [15] мы формулировали проблемные ситуации на основе сопоставления представлений детей и их жизненного опыта. Например, («Мы знаем, что вода не твердая. Но тогда почему водомерка не тонет?»); проблемные ситуации, требующие рассуждений и аргументации («Почему у елки зеленые иголки? «Почему бабочка сидит на цветке, сложив крылышки?»); проблемные ситуации, рассматриваемые с точки зрения различных ролевых позиций. Например, «Что может рассказать о дожде (весне, море и др.) врач, воспитатель, садовник; проблемные ситуации, требующие размышления, сопоставления, обоснования своего мнения. Например, «Хочу собрать коллекцию листьев деревьев, но не знаю деревьев», «Хочу рассортировать природный материал по видам, но не знаю этих растений»; проблемные ситуации, вытекающие из практической деятельности детей. Например, «Составим правила поведения на экологической тропе».

Мы использовали упражнение для обучения воспитанников способности смотреть на одни и те же события, явления с разных точек зрения.

Например, зачитывали детям незавершённый рассказ: «Знойное солнце опускалось за горизонт, становилось в лесу прохладнее, пламя костра то становилось ярче, то совсем потухало...». Затем, предлагали воспитанникам продолжить рассказ разными способами. Например, вы пошли в поход с мамой и папой в лес – как бы прореагировали на ситуацию? А если Вы были птицей, которую Вы потревожили в лесу?

На этом этапе мы учили детей выдвигать гипотезы. В исследовании выдвижение гипотезы следует после формулирования проблемы. Гипотезы появляются как допустимые возможные решения проблемы. Гипотезы могут быть разные, даже самые невероятные. Однако проверке подлежат только те гипотезы, которые согласуются с действительным материалом и могут быть проверены доступными для ребенка способами. Чтобы научить детей выдвижению гипотез важно расшатывать стереотипы детей, развивать ассоциативность мышления. Для этого мы использовали упражнения для тренировки умения выдвигать гипотезы. Например, что бы было, если бы Вы умели летать? Если бы люди стали карликами? Что произошло бы?».

Мы формулировали проблемные вопросы, как: «Что будет, если исчезнут насекомые?», «Почему заяц зимой белый, летом серый?», «Почему первыми улетают насекомоядные птицы?».

Мы предлагали детям придумать объяснение, какому либо явлению. Например, объяснить, почему на море волны? Откуда дует ветер? Даже если не владеют знаниями важно, чтобы дети придумывали даже сказочные объяснения. При этом мы добивались использования детьми таких слов как «может быть», «предположим», «возможно» и др.

Проверка гипотезы требует умения создавать условия для проведения исследования. Мы учили детей правильно использовать оборудование для экспериментов, использовать пробирки, пипетку, лупу, микроскоп. Особое внимание уделялось технике безопасности при проведении опытов и экспериментов. В ходе исследований особое внимание уделяли анализу полученных результатов. Мы давали возможность ребенку высказаться, не отвечали за детей. Подводили к самостоятельному ответу. Просили объяснить, почему так подумали?

Исследование завершалось формулированием выводов. Мы использовали упражнения, позволяющие подводить итог под несколькими высказываниями, делать вывод. Например, назвать, несколько предметов, которые имеют общие признаки, одновременно являются мягкими, красными, упругими», или просто рассказать, каких животных называют дикими и др.

На третьем этапе «операциональном» решалась задача формирования у дошкольников умения планировать исследовательскую деятельность и использовать исследовательские умения в практике, умения задавать вопросы.

В ходе исследовательской деятельности мы постоянно использовали вопросы: Кто живет в лесу? Как животные готовятся к зиме? Почему медведь и еж спит зимой, а заяц нет? Как готовится к зиме белка? Какие приметы свидетельствуют о хорошей погоде? Что такое экосистема? и др. Одновременно мы учили детей задавать вопросы. Чтобы облегчить задачу, мы использовали игры и игровые упражнения. Например, игра «Угадай задуманный предмет». Чтобы понять, какой предмет был задуман, детям предлагается задавать вопросы: «Какого цвета предмет?», «Где можно встретить этот предмет?».

Также на этом этапе мы использовали проектную деятельность. Проект «Огород на подоконнике». Вовлекая детей в практическую деятельность по выращиванию культурно-огородных растений на подоконнике, мы формировали у детей не только представления об этапах роста растений, но и умения ставить перед собой цель, планировать свою деятельность, достигать результата.

В заключении подчеркнем, что процесс формирования у детей дошкольного возраста исследовательских умений: видеть проблему, искать пути ее решения, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, планировать исследовательскую деятельность, делать выводы, обеспечивается комплексом экологических мероприятий, реализуемых в трех этапах: мотивационном, содержательном, операциональном. Содержание каждого этапа основано через систему задач, форм, методов и приемов работы по экологическому образованию детей. Технологической составляющей, в предложенной авторами методики является решение проблемных ситуаций, а основным условием реализации заявленного процесса выступает создание экологической среды в дошкольной образовательной организации. Экологическое образования способствует формированию у детей дошкольного возраста исследовательских умений.

Сопоставление результатов исследования уровня формирования исследовательских умений детей по всем методикам на итоговом этапе опытно-поисковой работы показало, что (40%) – высокий уровень, (60%) имеют средний уровень, детей с низким уровнем не выявлено.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что комплекс экологических мероприятий, реализуемых поэтапно, способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста исследовательских умений. На первом этапе обеспечивается заинтересованность детей исследовательской деятельностью, подчеркивается её значимость для жизни человека. На втором «содержательном» этапе решается задача формирования у дошкольников способов исследования: видеть проблему, искать пути ее решения, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, планировать исследовательскую деятельность, делать выводы. Дети знакомятся со структурой исследования. На третьем этапе «операциональном» решается задача формирования у дошкольников умения планировать исследовательскую деятельность, использовать исследовательские умения в практике, умения задавать вопросы. Такая поэтапная работа позволяет формировать у детей старшего дошкольного возраста исследовательские умения.

Литература:

1. Веракса, Н.Е. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. – М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 40 с.
2. Зебзеева, В.А. Развитие любознательности детей старшего дошкольного возраста в образовательных ситуациях общения с природой / В.А. Зебзеева, М.Н. Пономарева // Вектор науки. Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2019. – № 3 (38). – С. 13-19
3. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск-Москва: Удмуртского государственного университета, 2001. – 103 с.
4. Знаменская, О.В. О формировании исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста / О.В. Знаменская, К.Э. Высокос // Вопросы развития современной науки и техники. – 2020. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-issledovatel'skih-umeniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 02.06.2023)
5. Иванова, Н.А. Развитие исследовательских умений у старших дошкольников, посредством их включения в проектную деятельность / Н.А. Иванова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №12-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-issledovatel'skih-umeniy-u-starshih-doshkolnikov-posredstvom-ih-vklyucheniya-v-proektnuyu-deyatelnost> (дата обращения: 02.06.2023)
6. Михайлова, З.А. Развитие познавательльно-исследовательских умений у старших дошкольников: учеб. пособие / З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, К.М. Кларина, З.А. Серова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. – 260 с.
7. Поддъяков, Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка - дошкольника / Н.Н. Поддъяков // Исследователь. – 2009. – №2. – С. 68-79
8. Поддъяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддъяков. – М.: Эребус, 2006. – 264 с.
9. Прохорова, Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / Л.Н. Прохорова. – М.: «Аркти», 2004.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
11. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 160 с.
12. Савенков, А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников: учебно-методическое пособие / А.И. Савенков. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 453 с.
13. Семенова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семенова // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 45-49
14. Скопина, М.А. Познавательльно-исследовательская деятельность в ДОУ по ФГОС / М.А. Скопина. – URL: <https://melkie.net/vidy-deyatelnosti-v-dou/poznavatelno-issledovatel'skaya-deyatelnost-v-dou-po-fgos.html#i> (дата обращения: 23.08.2021)
15. Тумакова, О.Е. Организация проблемного обучения в детском саду / О.Е. Тумакова, М.Ю. Евдешина, О.А. Колотухина // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 50-59
16. Утюмова, Е.А. Формирование исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе развития математических представлений / Е.А. Утюмова, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-umeniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-protssesse-razvitiya-matematicheskikh-predstavleniy> (дата обращения: 02.06.2023)

Педагогика

УДК 37.017.925

кандидат педагогических наук, доцент Земляченко Людмила Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
учитель начальных классов Коннова Ульяна Владиславовна
Муниципальное образовательное учреждение «Центр образования
«Тавла» – Средняя общеобразовательная школа № 17» (г. Саранск);
студентка факультета педагогического и художественного образования Тараскина Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрываются организационно-управленческие аспекты функционирования информационно-образовательной среды (ИОС) начальной школы, которая должна быть нацелена, в первую очередь, на обеспечение доступности качественных образовательных услуг для всех субъектов образовательного процесса. ИОС – это система, состоящая из множества взаимодействующих компонентов, направленная на объединение всех субъектов образовательного пространства для достижения учебных целей с применением технических и педагогических ресурсов. В статье раскрываются содержательные основы и задачи, свойства информационно-образовательной среды начальной школы. Структурно ИОС начальной школы представлена информационно-программным, организационно-технологическим, методическим, ресурсным компонентами, для эффективного функционирования которых необходимо решить задачи управления развитием ИОС, включающие в себя разработку современного сайта школы; создание локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих функционирование ИОС; обеспечение непрерывного электронного документооборота; продуктивное управление образовательной организацией посредством автоматического контроля решения задач всеми структурными подразделениями школы; обеспечение работы механизма обратной связи между образовательной организацией и родителями; подготовку педагогов к работе в условиях цифровой среды; материально-техническое оснащение образовательного процесса.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда (ИОС) начальной школы, задачи и свойства ИОС начальной школы, управление функционированием ИОС начальной школы.

Annotation. The article reveals the organizational and managerial aspects of the functioning of the information and educational environment (IEE) of an elementary school, which should be aimed, first of all, at ensuring the availability of quality educational

services for all subjects of the educational process. IEE is a system consisting of many interacting components, aimed at bringing together all subjects of the educational space to achieve educational goals using technical and pedagogical resources. The article reveals the substantive foundations and tasks, properties of the information and educational environment of elementary school. Structurally, the IEE of the elementary school is represented by the program-strategic, organizational-management, educational-methodical, resource-information components, for the effective functioning of which it is necessary to solve the tasks of managing the development of the IEE, including the development of a modern school website; creation of local regulatory legal acts regulating the functioning of the IEE; ensuring continuous electronic document management between participants in the educational process; creation of conditions for the productive management of an educational organization through automatic control of the solution of problems by all structural divisions of the school; ensuring the operation of the feedback mechanism between the educational organization and parents; training teachers to work in a digital environment; material and technical equipment of the educational process.

Key words: information and educational environment (IEE) of the elementary school, tasks and properties of the IEE of the elementary school, management of the functioning of the IEE of the elementary school.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева и Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова) по теме «Цифровая обучающая экосистема начальной школы: от замысла к реализации»

Введение. В современных условиях перед общеобразовательными организациями поставлена задача непрерывного повышения качества образовательных услуг за счет реализации новых подходов и технологий обучения, а также грамотной организации профессиональной деятельности педагогов и администрации образовательных организаций в условиях цифровизации [10; 11; 16]. Одним из приоритетов становится создание информационно-образовательной среды (ИОС), комфортной для эффективного и продуктивного взаимодействия в ней всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Сегодня информационно-образовательная среда школы, к сожалению, в основном, направлена на обучающихся как субъектов образовательной деятельности и позволяет учесть их индивидуальные особенности, круг интересов, успехи в творческой и учебно-исследовательской деятельности. Степень же вовлечения в ИОС других участников образовательного процесса находится на низком уровне, что связано, в первую очередь с отсутствием должного механизма управления процессом информатизации, а также с несовершенством существующих схем взаимодействия и взаимоинформирования между субъектами образования в информационном поле.

В связи с этим, необходима оптимизация структуры ИОС, систематизация методов управления этой средой, которые должны быть нацелены, в первую очередь, на обеспечение доступности качественных образовательных услуг для всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей).

Изложение основного материала статьи. Вопросам цифровизации в сфере образования посвящены труды В.В. Зубовой [5], Т.Ф. Кузнецовой [8], Е.В. Масланова [10], А.А. Строкова [15], О.Н. Томюк, М.А. Дьячковой, Н.Б. Кирилловой, А.Ю. Дудчик [16] и др. Научная мысль направлена на изучение специфики формирования цифрового общества, роли цифровых ресурсов и технологий в становлении цифровой культуры личности и социума.

На современном этапе развития науки нет единых подходов к определению понятия «информационно-образовательная среда». В ряде случаев, акцент в них ставится на средства технического обеспечения данной среды, информационные ресурсы и процесс управления ими [6; 7].

Е.А. Гончарова, О.В. Куренкова, И.В. Ромахова определяют ИОС как включенный в систему набор средств технического обеспечения, находящихся в неразрывной связи с субъектами учебного процесса [4, С. 21].

П.С. Ломаско и А.В. Голоушкина определяют ИОС, во-первых как, как совокупность программно-технических средств, а во-вторых, как педагогическую систему, образованную в процессе взаимодействия субъектов образовательной системы и информационно-образовательного поля [9, С. 56].

О.В. Башарина под ИОС образовательной организации понимает совокупность мер педагогического воздействия, включающих в себя информационные ресурсы, компьютерные средства передачи данных в ходе учебной работы, средства управления учебно-познавательной деятельностью, педагогические приемы и методы, направленные на формирование социально-активной личности, характеризующейся необходимой степенью профессиональных навыков [1, С. 69].

В. В. Зубова наиболее полно и точно, на наш взгляд, определяет ИОС как целостную информационную среду, объединяющую в себе все средства аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, оказывающие необходимую поддержку при передаче информации и организующие учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся могли получать качественные образовательные услуги и самостоятельно осваивать профессиональные знания и умения [5, С. 37].

Различные точки зрения на сущность понятия ИОС подтверждают, что это система, состоящая из множества взаимодействующих компонентов, направленная на объединение всех субъектов образовательного пространства для достижения учебных целей с применением разного рода технических и педагогических ресурсов. В частности, О.А. Савельева, Е.В. Ермолович выделяют программно-стратегический (учебные программы и педагогические средства с использованием ИКТ), организационно-управляющий (управление процессом информатизации со стороны руководства), учебно-методический (дистанционные методы преподавания традиционных дисциплин); ресурсно-информационный (техническое оснащение рабочих мест, применение цифровых образовательных ресурсов) компоненты [14, С. 124].

ИОС образовательной организации выполняет следующие задачи:

- информационно-методическая поддержка образовательной деятельности субъектов учебного процесса;
- создание целевых установок для улучшения показателей качества образовательного процесса и контроль за их выполнением;
- построение доступной и качественной модели управления образовательной организацией;
- создание беспрепятственного доступа к информационным ресурсам для возможности работы с ними;
- создание условий для постоянного, в том числе, дистанционного взаимодействия участников учебного процесса;
- развитие эффективного взаимодействия со специализированными организациями иных сфер (образования, медицины, спорта), а также с учреждениями, реализующими дополнительные услуги в области образования [2, С. 25].

Таким образом, сущность и задачи ИОС образовательного учреждения доказывают точку зрения о том, что данная среда помимо того, что включает в себя набор информационно-технических средств, соответствующих требованиям современных стандартов, представляет собой еще и педагогическую систему, предъявляющую ряд требований к профессиональной деятельности педагогов в части применения ими информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время качественная ИОС начальной школы должна обладать рядом свойств, способствующих личностному саморазвитию младшего школьника, проявлению своих индивидуальных способностей в ходе познавательной деятельности:

- результативность деятельности учащихся начальных классов в условиях ИОС обусловлена, в первую очередь, обеспеченностью процесса обучения необходимыми компонентами ИОС: цифровым оборудованием и информационно-коммуникативными технологиями, адаптированным под младший школьный возраст информационно-библиотечный фонд;
- открытость и свобода доступа к цифровой платформе, возможность своевременного, беспрепятственного получения участниками образовательного процесса информационных данных; тесная взаимосвязь в ходе индивидуальной или групповой деятельности детей и педагогов, находящихся внутри более обширной зоны ИОС, например ИОС района, города и пр.;
- развитие личностных достижений, повышение степени проявления самостоятельности в процессе обучения;
- способность учащихся к овладению и освоению коммуникативными навыками и умениями [16];
- комфортность, подразумевающая создание наиболее благоприятной среды для реализации учебной деятельности на основе ИКТ;
- безопасность, означающая устойчивое существование и функционирование программно-телекоммуникационную среды, а также способность к предотвращению или устранению различного рода угроз;
- открытость для преобразований и трансформаций внешней среды, позволяющая свободно взаимодействовать с иными организациями социальной сферы;
- целостность, которой обеспечивается последовательная структура организации образовательного процесса начальной школы;
- рефлексивность, которая, наряду с самоорганизацией субъектами образования учебного процесса обучающихся в зависимости от возрастных особенностей подразумевает понимание самими обучающимися ценности образования как процесса получения новых знаний и умений, и как процесса информационной социализации личности;
- полифункциональность, проявляющаяся в том, что ИОС начальной школы может не только воспитать у младших школьников запрашиваемыми обществом личностные качества, но и способствовать проявлению обучающимися инициативности и самостоятельности [3].

Организационно-управленческий аспект функционирования ИОС начальной школы заключается в обеспечении взаимоинформирования, постановки целей и задач учебного процесса и контроля процессов взаимодействия участников образовательного процесса, в частности:

- разработка современного сайта школы;
- создание и утверждение локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих процесс внутришкольного взаимоинформирования;
- обеспечение непрерывного электронного документооборота в школе;
- продуктивное управление образовательной организацией посредством автоматического контроля решения задач всеми структурными подразделениями школы;
- обеспечение выполнения требований законодательства в области информатизации образования;
- обеспечение работы механизма обратной связи между образовательной организацией и родителями.

Решение указанных задач организационно-управленческой составляющей подразумевает обеспечение эффективности процессов информирования и инфообмена. Это означает, что вся деятельности по организации и управлению учебным процессом, а также учебно-методическая практика должны функционировать непосредственно во внутришкольной ИОС с рассмотрением, обсуждением и решением проблем образовательной среды и последующей передачей ценного опыта.

Для эффективного функционирования ИОС в современных быстроменяющихся условиях необходимо обучить педагогов работе с ИКТ, обеспечить информационную поддержку для успешного развития профессиональных компетенций. Для этого необходимо:

- разместить на сайте обучающие курсы и другие образовательные материалы;
- обеспечить прохождение педагогами курсов повышения квалификации;
- выявить возможности сервисов сети для применения в профессиональной деятельности;
- способствовать использованию педагогическими работниками возможностей облачных сервисов для организации учебного процесса;
- создать возможность участия педагогов в вебинарах и онлайн-конференциях;
- повысить качество представительства от школы на различных крупных мероприятиях городского, областного значения.

При выборе сетевых серверов для использования в учебном процессе педагог должен соотнести возможности сервиса с определенными задачами учебной деятельности, разработать программу применения сетевых сервисов в педагогической практике. Управленческими решениями становятся:

- обеспечение возможности доступа педагогов и обучающихся к глобальной сети для использования с его помощью программно-аппаратных инструментов в образовательном процессе в учебное, а также внеурочное время;
- разработка сервиса для создания и проведения интерактивных уроков;
- создание условий для реализации технологии индивидуализации обучения;
- применение дистанционных технологий для взаимодействия всех субъектов образовательного процесса;
- обеспечение сетевого взаимодействия школы с образовательными организациями и учреждениями культуры, здравоохранения и др.

Наиболее важной становится технологическая составляющая образовательного процесса, что подразумевает наличие: информационных экранов для размещения важной и полезной информации (расписание занятий, объявления и прочее); медиацентров, состоящих из ПК с доступом к глобальной сети, а также к различным поисково-библиотечным системам и специализированным программным комплексам; кабинетами администраторов, оборудованными специальными программными комплексами для организации учебного процесса (электронная почта, программа создания расписания уроков и прочее); зал для проведения онлайн-конференций и вебинаров (мультимедийное оборудование: аудиовизуальные средства обучения, цифровые программируемые устройства); учебные классы с автоматизированным рабочим местом учителя, представленным всеми необходимыми техническими и программными средствами (компьютер (ноутбук), мультимедиа-проектор (интерактивная доска), принтер, сканер); серверная (сервер контентной фильтрации); система видеонаблюдения (уличные и внутренние видекамеры); система контроля доступа в образовательную организацию (электронная проходная); цифровые лаборатории.

Выводы. Таким образом, ИОС начальной школы – важнейшая часть образовательного процесса, задачей которой является обеспечение высокого качества образования при его всеобщей доступности. Для эффективного функционирования данной среды необходимо грамотно управлять ее развитием, постоянно актуализируя и совершенствуя материально-техническое оснащение, нормативное и программно-методическое обеспечение.

Литература:

1. Башарина, О.В. Историография и современное состояние проблемы проектирования информационно-образовательной среды системы профессионального образования / О.В. Башарина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 3. – С. 68-75
2. Воронина, Ю.В. Инклюзивная медиасреда как часть информационно-образовательной среды современной школы / Ю.В. Воронина, О.В. Григорьева // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2018. – № 24. – С. 22-34
3. Голобородько, Е.Е. Основные характеристики информационной образовательной среды начальной школы / Е.Е. Голобородько // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: сборник статей по материалам XVII международной конференции / под ред. В.П. Галенко, Н.А. Лобанова; Северо-Кавказский федеральный университет. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 160-162
4. Гончарова, Е.А. Информатизация начальной школы в условиях реализации ФГОС НОО / Е.А. Гончарова, О.В. Куренкова, И.В. Ромахова // Интеграция науки и практики в современных условиях: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции / Научный редактор Г.Ф. Гребенщиков; Перо. – Москва, 2016. – С. 21-24
5. Зубова, В.В. К вопросу об определении понятия электронной информационно-образовательной среды / В.В. Зубова // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 10. – С. 35-38
6. Кормилицына, Т.В. Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики / Т.В. Кормилицына // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – №12, Т. 2. – С. 46-52
7. Кравцов, В.В. Информационно-образовательная среда современной школы / В.В. Кравцов // Образование и педагог в условиях информационного социума : взгляд из будущего: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. редакторы С.П. Машовец, Н.Б. Москвина; Дальневосточный федеральный университет. – Уссурийск, 2017. – С. 214-216
8. Кузнецова, Т.Ф. Цифровизация как культурная ценность и цифровые технологии / Т.Ф. Кузнецова // Горизонты гуманитарного знания. – 2019. – № 5. – С. 3-13. – URL: <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/1100>. (дата обращения: 04.05.2023)
9. Ломаско, П.С. Информационно-образовательная среда начальной школы как фактор совершенствования взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса / П.С. Ломаско, А.В. Голоушкина // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции ; Наука и просвещение. – Пенза, 2017. – С. 54-57
10. Масланов, Е.В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем / Е.В. Масланов // Цифровой ученый: лаборатория философа. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 6-21
11. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики»: [утвержден Президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий, для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности 28 мая 2019 г.]. – URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/pasport-federalnogo-proekta-kadryi-dlya-tsifrovoj-ekonomiki.pdf?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f (дата обращения: 30.04.2023)
12. Паспорт Федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда»: [утвержден Президиумом Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам 25 октября 2016 г.]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYftvOAG.pdf> (дата обращения: 30.04.2023)
13. Проценко, С.И. Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности / С.И. Проценко, Л.А. Сафонова // Гуманитарные науки и образование. 2021. – №2, Т. 12. – С. 83-93
14. Савельева, О.А. Компьютерные информационно-образовательные среды как средство совершенствования системы подготовки студентов специальности «Психология» / О.А. Савельева // Развитие системы образования в России XXI века: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2003. – С. 122-126
15. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. №2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081?locale=ru_RU. (дата обращения: 30.04.2023)
16. Томюк, О.Н. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся / О.Н. Томюк, М.А. Дьячкова, Н.Б. Кириллова, А.Ю. Дудчик // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 422-434
17. Тычинская, А.А. Современная цифровая образовательная среда в начальной школе / А.А. Тычинская, Д.В. Некряч // Modern Science. – 2020. – № 11. – С. 293-296
18. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203. «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>. (дата обращения: 04.05.2023)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных и коммуникационных технологий Зияудинова Светлана Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационного права и информатики Исаева Гачиханум Гаджимедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий и экономики Зияудинова Оксана Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье раскрыты цифровые компетенции с учетом образовательных потребностей в рамках подготовки в высшей школе. Разъяснены особенности искомым компетенций в контексте образовательного процесса. Обозначены те цифровые компетенции, которые позволяют студентам освоить знания и навыки для последующей профессиональной подготовки и соответствующей практической деятельности. Предложено внедрить использование электронного учебного пособия в двух ведущих университетах Республики Дагестан в рамках общей подготовки студентов первого и второго курсов в рамках определенных дисциплин. В рамках адаптации инструмента электронного формата предполагается привести к единообразию содержательную часть дисциплин, которые являются обязательными для всех студентов вне зависимости от профиля подготовки.

Ключевые слова: цифровые компетенции, студенты, учебное электронное пособие, образовательные ресурсы, цифровое пространство, кибербезопасность.

Annotation. The article reveals digital competencies taking into account educational needs in the framework of higher school training. The features of the required competencies in the context of the educational process are explained. The digital competencies that allow students to master knowledge and skills for subsequent professional training and relevant practical activities are identified. It is proposed to introduce the use of an electronic textbook in two leading universities of the Republic of Dagestan as part of the general training of the first and second year students in certain disciplines. As part of the adaptation of the electronic format tool, it is supposed to bring to uniformity the content of the disciplines that are mandatory for all students, regardless of the education profile.

Key words: digital competencies, students, electronic textbook, educational resources, digital space, cybersecurity.

Введение. Внедрение информационных технологий в систему образования существенно повлияло на все аспекты функционирования данной системы, начиная с разработки Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для всех уровней, методических руководств и заканчивая структурными компонентами учебных мероприятий. Информационные технологии стали охватывать почти всю информацию, которая предназначена для подготовки будущих специалистов [8]. Соответственно, помимо профильных компетенций в рамках ФГОС высшего образования, появилась необходимость освоения студентами цифровых компетенций.

Под искомыми видами компетенций подразумевается более системная работа с информацией, которая предполагает способность студента пользоваться различными инструментами технологичного характера. Кроме того, значительное количество информации, распространяемой посредством технологий, подразумевает, что студент освоит навыки в соответствии с такой цифровой компетенцией, как кибербезопасность [7].

Под кибербезопасностью понимается комплекс мер, которые пользователь может предпринять в отношении безопасного поиска и корректного использования той или иной информации.

Цифровые компетенции также подразумевают этический подход к использованию определенных данных, в том числе относящимися к сфере авторского права, коммерческой или государственной тайне. В этом случае формируется определенная градация между авторским материалов педагога и педагогическим наследием в рамках дисциплины. Теоретические материалы, подлежащие защите профильного законодательства об авторском праве, предполагают соответствующее их использование и маркировку в педагогической деятельности. Открытость информационного пространства предполагает более корректного отношения к содержательной части дисциплин с учетом требований к информации, которая может обладать признаками того или иного вида тайны. В цифровом пространстве использование информации в образовательных целях для педагога означает, что в качестве его ресурсов выступает не только профильное образовательное законодательство, но также методические указания в отношении профессиональной деятельности с учетом технологий.

Технологии также способствуют созданию виртуальной интерактивной среды, в рамках которой профессиональная деятельность зачастую отражается в профильных проектах. Управление данными проектами также относится к исследуемым видам компетенций.

Повсеместная реализация технологий в образовательных и профессиональных целях усиливает степень актуальности настоящей статьи и направления. Исходя из высокой степени важности данного направления, целью настоящей работы является раскрытие преимуществ и недостатков наиболее применимого инструмента, позволяющего аккумулировать искомые компетенции в процессе освоения новой тематической информации студентами.

Вопросом развития образовательной среды вуза занимаются в настоящее время ученые и педагоги в различных университетах Российской Федерации. В частности, И.Н. Медведева, О.И. Мартынюк, С.В. Панькова, И.О. Соловьева считают, что цифровые компетенции неразделимы от календарного учебного графика, компетентностной модели выпускника, рабочих программ дисциплин, модулей, практик, профильных нормативных документов, глоссария и др. [4, С. 631].

А.И. Каптерев отмечает, что цифровые компетенции также подразумевают так называемую сетевую компетентность и включают готовность студента к сетевой жизнедеятельности, способность его к проявлению коммуникативных качеств посредством технических устройств и технологий, состояние перманентной сетевой активности и готовность к использованию и внедрению инновационных решений, которые имеют потенциальную ценность [1, С. 260].

При этом необходимо отметить труды В.А. Крутецкого, который в свое время выявил, что при восприятии новой информации вырабатываются условные и безусловные рефлексы, связывающие человека с окружающей средой и позволяющие ему адаптироваться под условия, обеспечивающие полноценную жизнедеятельность [3, С. 33].

Соответственно, цифровые компетенции согласно логике упомянутых ученых и педагогов, образуют дополнительные компоненты в системе образования и вносят коррективы в формирование целостной личности студента в качестве будущего специалиста.

Цифровые компетенции подразумевают эффективное профессиональное существование в условиях сетевых коммуникаций и встроенную в сетевую реальность профессиональную деятельность. Данный аспект обеспечивается посредством технологичных решений, способных создать предпосылки для появления искомых компетенций и применить эти решения в образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Формирование компетенций цифрового характера предполагает применение образовательных инструментов, которые предусматривают аккумулирование технических и технологических возможностей. Одним из таких инструментов является электронное учебное пособие, которое по своей структуре позволяет зафиксировать информацию в соответствии с образовательной программой, систематизировать ее и унифицировать для студентов, обучающихся в рамках профилей подготовки. Данный подход вызван общностью некоторых дисциплин, которые обязательны для освоения студентами вне зависимости от профиля подготовки, формы обучения, специализации учебного заведения и других факторов, указывающих на индивидуализацию профессиональной подготовки.

Электронное учебное пособие уникально тем, что позволяет комбинировать текстовую часть лекционных занятий и графические изображения, в том числе мультимедийные материалы, наглядно отражающие теоретические аспекты конкретного лекционного занятия. Кроме того, учебные пособия электронного формата позволяют в равноценной степени пройти определенную подготовку в рамках дисциплины, как при сопровождении педагога, так и в процессе самостоятельного освоения содержательной составляющей. В этом смысле, указанные пособия существенно расширяют методологические подходы в отношении освоения цифровых компетенций и прикладных навыков студентами [9, С. 230-231].

Обозначенный электронный инструмент способствует качественной систематизации теоретического материала с учетом соответствующих цифровых компетенций, необходимого минимума информации, достаточной для результативного погружения в тему соответствующего занятия, формирования взаимосвязи дополнительной информации справочного характера, углубление в которую позволит студенту в процессе восприятия объединять между собой отдельные темы теоретического материала вне зависимости от порядка следования данных тем. Электронное пособие также позволяет за счет предусмотренных соответствующих технических характеристик и модулей добавлять компоненты для выполнения заданий практического характера в целях своевременного самоконтроля и предметного взаимодействия с педагогом в процессе освоения соответствующей темы. Кроме того, пособие электронного формата благодаря своим технологическим решениям, предусмотренным специально в образовательных целях, также подразумевает навигационные компоненты, которые учитывают интуитивный характер применения данного технологичного инструмента.

Для педагога исследуемый инструмент представляет особую ценность также по причине возможности проведения различных тестовых мероприятий, позволяющих проследить не только динамику качества освоения определенной темы или блока тем, но также выявлять психоэмоциональные и поведенческие тенденции студентов в разные периоды освоения текстового материала. В частности, педагог может выявить степень восприятия образовательной информации посредством технологий и своевременно корректировать содержательную составляющую тестовых и иных видов контроля знаний студентов по итогам освоения ими темы в рамках рассматриваемого учебного пособия.

К преимуществам применения исследуемого инструмента можно отнести: интуитивно понятный интерфейс; возможность настройки функционирования пособия в соответствии с индивидуальными потребностями студентов, в том числе по состоянию здоровья и с учетом способа оптимального восприятия информации; наличие технических компонентов для погружения в разрешение ситуативной задачи в режиме реального времени; возможность совершенствования цифровых компетенций, связанных с умением анализировать информацию; наличие инструментов вспомогательного характера, которые позволяют студенту в индивидуальном порядке планировать собственное обучение в рамках конкретной дисциплины.

Следует отметить, что применение электронного пособия студентами в некоторой степени сокращает межличностное общение непосредственно в аудитории без использования каких-либо технических средств. Однако характер нового формата взаимодействия между педагогом и студентом предполагает возможность коммуникации в любое время вне зависимости от аудиторных часов и учебного графика.

Структура пособия электронного формата подразумевает значительного количества ссылок на сторонние ресурсы, текстовые материалы и иные пространства, содержащие информацию в соответствии с конкретной темой занятия. Несмотря на возможное отвлечение студента от содержательной части при освоении той или иной темы, перед ним всегда существует выбор в отношении приоритетности предлагаемого материала и технических настроек, которые позволяют обозначенную приоритетность сформировать в целях повышения качества образовательного процесса.

Исходя из очевидных преимуществ обозначенного инструмента, подобное пособие может быть результативно апробировано на примере Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ДГПУ) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ) [5], [6]. Так как первые и вторые курсы всех профилей обучения предполагают общие направления подготовки, к примеру, высшая математика, русский язык и культура речи, концепция современного естествознания и др., то предлагается унифицировать содержательную часть данных дисциплин в единые учебные пособия электронного формата, таким образом, появится возможность перестроить образовательный процесс в исследуемых университетах с учетом создания интерактивной образовательной среды. В рамках обозначенной среды преподаватели получают возможность существенно упростить содержательную часть своих образовательных программ и контрольных мероприятий, а также предусмотреть дополнительные образовательные мероприятия, позволяющие в рамках отведенных им академических часов осуществить погружение студентами в отдельные направления соответствующих дисциплин.

В отношении двух исследуемых университетов цифровые компетенции имеют особую важность. В частности, освоение студентами навыков кибербезопасности позволит сохранить уникальность авторских научных разработок педагогов университетов по определенным дисциплинам. Соблюдение норм цифровой этики приведет студентов к необходимости более бережного отношения к изучаемой информации и проявления критического мышления, когда в этом возникает необходимость. Работа с данными в действительности означает, что информация в учебных пособиях электронного формата ФГБОУ ВО ДГПУ и ФГБОУ ВО ДГУ носит уникальный характер и состоит из профильных компонентов, созданных научно-педагогическим сообществом данных университетов.

Такой подход позволит студентам ФГБОУ ВО ДГПУ и ФГБОУ ВО ДГУ системно достигать идентичных цифровых компетенций и более структурировано осваивать содержательную часть дисциплин, которые обязательны для всех студентов всех профилей подготовки в университете. В этом случае педагоги могут перейти от сугубо педагогической деятельности к управленческой с элементами научного и педагогического подхода, что соответствует достижению педагогом ряда профессиональных компетенций, а именно: управленческой, общепедагогической, информационно-коммуникативной и рефлексивной. Соответственно, внедрение электронного учебного пособия в повседневную образовательную деятельность за счет своей доступности и результативности может существенно повлиять на образовательную университетскую среду в отношении дисциплин прикладного и профессионального характера, которые предусмотрены образовательными программами профильных учебных заведений в разных регионах, к примеру, педагогических, медицинских, технических, гуманитарных и др.

Выводы. Цифровые компетенции предполагают умение работать с определенной информацией, в том числе в условиях ее недостаточности или отсутствия. Поиск и использование информации в образовательных целях соответствуют таким исследуемым компетенциям, как обеспечение кибербезопасности, обработка имеющихся или появляющихся данных, умение соблюдать принципы этикета в цифровом пространстве, а также умение достигать результатов в рамках проектов с использованием соответствующих прикладных технологий. Предложенное учебное пособие электронного формата в качестве ресурса охватывает почти все обозначенные цифровые компетенции, так как подразумевают спектр инструментов для качественного освоения той или иной дисциплины. В отношении ФГБОУ ВО ДГПУ и ФГБОУ ВО ДГУ стало очевидным, что рассматриваемый инструмент позволит унифицировать и систематизировать подход к педагогической деятельности и объему знаний, который необходим для последующего освоения информации профессионального характера и реализации студентами полученных навыков и умений непосредственно на практике.

Литература:

1. Каптерев, А.И. Сетевая компетентность как условие информационной открытости системы образования / А.И. Каптерев // Информатизация непрерывного образования – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкун. – Москва: РУДН, 2018. – С. 259-263
2. Кирьякова, А.В. Ресурсы сети Интернет в профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза / А.В. Кирьякова, Е.А. Гараева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5 (223). – С. 32-39
3. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
4. Медведева, И.Н. Электронная информационно-образовательная среда вуза как средство сопровождения студентов в процессе обучения / И.Н. Медведева, О.И. Мартынюк, С.В. Панькова, И.О. Соловьева // Информатизация непрерывного образования. – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкун. – Москва: РУДН, 2018. – С. 630-633
5. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dsru.ru/> (дата обращения: 05.06.2023)
6. Официальный сайт Дагестанского государственного университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=liktvvcfxu769868944> (дата обращения: 05.06.2023)
7. Структура цифровых компетенций // Учет цифровых технологий в профессиональных стандартах: [сайт], 2023. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/ff9/12.11.2020.pdf> (дата обращения: 06.06.2023)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktejsygb459200367> (дата обращения: 06.06.2023)
9. Чистяков, М.В. Применение электронного учебного пособия при обучении физике и информационным технологиям в Курском государственном медицинском университете / М.В. Чистяков, Е.И. Горюшкин // Информатизация непрерывного образования – 2018: материалы Международной научной конференции / под общ. Ред. В.В. Гришкун. – Москва: РУДН, 2018. – С. 229-232
10. Шпилько, И.В. Использование электронных пособий / И.В. Шпилько // Экономика и социум. – 2015. – №2-5 (163). – С. 163-164

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант кафедры биологии и экологии Грек Ирина Юрьевна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

старший преподаватель Федорова Любовь Валерьевна

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (г. Москва)

ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Раскрыт потенциал групповых форм работы на занятиях по биологии в средней школе. Приведены эффективные варианты групповой работы на уроках, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Особое внимание уделено игровым элементам занятий по биологии, которые могут быть реализованы посредством групповой деятельности учащихся. Рассмотрены возможности адаптации групповых форм работы к различным типам уроков (урок-объяснение нового материала, уроки повторения и закрепления знаний, уроки, нацеленные на подготовку к итоговым мероприятиям).

Ключевые слова: групповая работа, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, технология сотрудничества, биология, обучающиеся средней школы.

Annotation. The potential of group forms of work in biology classes in high school revealed. Effective options for group work in the classroom, including using information and communication technologies, are given. Special attention paid to the game elements of biology classes, which can implemented through group activities of students. The possibilities of adapting group forms of work to different types of lessons considered (lesson-explanation of new material, lessons of repetition and consolidation of knowledge, lessons aimed at preparing for final events).

Key words: group work, game technologies, information and communication technologies, technology of cooperation, biology, high school students.

Введение. Современное школьное образование претерпевает трансформации, детерминированные требованиями обновленных Стандартов, фиксирующих перечень планируемых результатов обучения; тяготением школьной системы к технологическому подходу в процессе трансляции знаний; а также необходимостью организации деятельности учащихся с учетом важности развития наддисциплинарных умений. Групповые формы работы на уроке обладают большим потенциалом в формировании личностно и учебно значимых качеств обучающихся. Они базируются на технологии сотрудничества, что позволяет развивать в учениках чувство сплоченности и единства, учат рационально распределять роли в микроколлективе, общими усилиями добиваться поставленной цели. Кроме того, групповая работа:

- способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий (УДД), поскольку предполагает взаимодействие между участниками микроколлектива, состоящего обычно из 5-7 человек [9];
- обучает работе с различными источниками информации (развитию навыков исследовательской деятельности, востребованных на последующих этапах обучения);
- укрепляет позиции личностно-ориентированного и дифференцированного подхода [3];
- повышает познавательную активность школьников [2].

Таким образом, современный урок уже не мыслится исследователями и педагогами-практиками в качестве занятия, где происходит исключительно усвоение теоретических основ науки, – в его рамках идет активное развитие творческих способностей школьников, их поисковых и исследовательских навыков [11]. Применение групповых форм деятельности в средней школе плодотворно влияет на организацию и структуру учебного занятия по биологии.

Изложение основного материала статьи. Групповые формы деятельности особенно актуальны в рамках реализации учителем проблемного обучения, которое рассматривается современной дидактикой как перспективная, обладающая большим потенциалом в развитии самостоятельности школьников образовательная технология [7, 10]. Они способствуют коллективному достижению общей цели, являющейся центральным вопросом урока.

Использование потенциала групповой формы работы можно рассмотреть на примере изучения темы «Обмен веществ» в 8 классе средней общеобразовательной школы. На основании информации из Интернет-ресурсов, предлагаемых учителем посредством гиперссылки, а также сведений из учебника обучающиеся самостоятельно формулируют основные биологические понятия темы урока (белки, жиры, углеводы, нуклеиновые кислоты как основные органические вещества клетки, энергетический и пластический обмен и т.д.), составляют тезисы, вычлененные из разных источников, представляют необходимые записи для фиксации классом в тетрадях. Изучение материала происходит коллективно: несколько человек из группы получают задачу сократить текст, другие – сделать краткие записи, один ученик – выступить с мини-сообщением у доски.

Особый интерес у школьников вызывают задания, направленные на создание творческого «продукта» групповой деятельности. Здесь актуально использование средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Инфографики, схемы, таблицы и презентации выполняются обучающимися за счет функционала компьютерных графических редакторов, поиск необходимого иллюстративного материала осуществляется в сети Интернет или они предлагаются преподавателем в готовом виде. Так, по итогам освоения цикла тем об особенностях строения и функционирования пищеварительной системы учитель может предложить группам создать схему «рыбья кость» («fishbone»), демонстрирующую процесс преобразования пищи в энергию. Схема будет представлять собой в буквальном смысле «рыбий скелет», в голове которого обозначен основной объект исследования, на верхних косточках выписаны те или иные части рассматриваемой проблемы, на нижних – возможные источники, раскрывающие ее суть.

Данная схема применима и в рамках тем, затрагивающих аспекты истории вопроса о формировании какого-либо биологического понятия (в частности, клеточной теории, теории эволюции, наследственной изменчивости и т.д.) Этот метод лучше использовать на обобщающих уроках, когда надо собрать полученную информацию воедино. Особенно эффективной оказывается защита мини-проектов, порождающая большой интерес и живой отклик в среде школьников.

Если учебная аудитория оборудована компьютерами, подключенными к локальной сети, а преподаватель может автоматически управлять деятельностью класса посредством специализированной компьютерной программы, групповая форма работы может быть адаптирована и под данный формат обучения. В таком случае группы помещаются в виртуальные комнаты, где и происходит их совместная деятельность по сбору и преобразованию информации.

Особый потенциал групповых форм деятельности обнаруживается при реализации принципа дифференцированного обучения, когда в состав групп учитель включает школьников с неодинаковым, но сопоставимым уровнем подготовки. В этом случае у него появляется возможность использовать в микроколлективе ранжированные по степени сложности учебные задачи. Так, более слабые обучающиеся могут ограничиться текстом учебника, тогда как более сильным следует предложить работу с дополнительными материалами справочного характера. Следует отметить, что при организации групповой работы, имеющей своей целью создание творческого «продукта» деятельности, целесообразно включать в состав групп учеников с разным уровнем подготовки по предмету, что позволит учителю реализовать ситуацию успеха на занятии: более сильные обучающиеся окажут поддержку своим одноклассникам, менее сильные получат возможность для саморефлексии деятельности, что впоследствии может стать инструментом влияния на степень познавательного интереса к дисциплине и мотивации к ее изучению.

Одним из эффективных подходов в организации занятий по биологии в средней школе оказывается использование игровых технологий, как в классическом понимании (викторины, разгадывание кроссвордов и сканвордов, интеллектуальные конкурсы и т.д.), так и в инновационном (игры, базирующиеся на применении ИКТ). Популярной на сегодняшний день в среде практикующих педагогов является квест-технология, которая активно используется в рамках преподавания биологии. Учителем предварительно составляется маршрут (карта), где размещаются необходимые для прохождения учениками станции. Такая форма организации занятия позволяет в рамках одного урока предложить для выполнения разнообразные задания, ориентированные на актуализацию уже имеющихся у школьников знаний, что активизирует их познавательную деятельность [4, 5], получение новых сведений об изучаемой биологической закономерности, нацеливает на проявление творческих способностей. Так, в процессе изучения темы «Строение и многообразие бактерий» в 5 классе учитель может провести урок-путешествие, где за каждую «станцию» отвечает отдельная группа обучающихся, предварительно подготовившаяся к ответу на вопросы в виде небольших сообщений («Строение бактерий», «Типы и формы бактерий», «Распространение бактерий», «Роль бактерий в природе и жизни человека») по материалам учебника. Во время выступления представители от каждой группы предлагают краткие сведения для записи. Учитель готовит небольшие тексты, таблицы и схемы с пропусками, которые школьникам необходимо заполнить в процессе выступления одноклассника. В качестве творческого задания в конце занятия педагог может предложить изобразить различные формы бактерий, сделать соответствующие надписи к иллюстрациям, а также коллективно в рамках рабочей группы сформулировать рекомендации для профилактики заболеваний, связанных с попаданием бактерий в организм человека.

Групповые формы работы могут быть эффективно использованы при проведении занятий в формате популярной игры «Геокешинг», предполагающей поиск спрятанных соперниками «тайников» [1]. Такая форма работы плодотворна в рамках игровых уроков по итогам освоения цикла тем, при повторении пройденного материала, при подготовке к срезовым и контрольным испытаниям, например, по результатам изучения тем о системах органов организма человека в 8 классе. Команды-участники такого игрового занятия «путешествуют» не по карте местности, а по организму человека, схематично представленного на плакате или слайде презентации. После короткого совещания между членами группы, обучающиеся словесно описывают то место в организме, где они спрятали свой «тайник», но не называют его. В частности, при обозначении выбранной системы органов учащиеся обращаются к ее функциям, последствиям нарушения ее работы, ключевым биологическим терминам, с которыми они познакомились в ходе освоения цикла тем.

Такие формы организации групповой работы на уроке биологии решают не только учебные задачи. В процессе обсуждения в группе или итогового выступления участников микроколлектива происходит их межличностное взаимодействие. Активная коммуникативная практика на занятии положительно сказывается на формировании у школьников метапредметных связей в результате обучения. Вызывает интерес наблюдение Н.Н. Мининой, К.О. Ахтареева, И.В. Согриной, которые справедливо, с нашей точки зрения, полагают, что современное содержание дисциплины «Биология» испытывает недостаток заданий на развитие устно-речевого развития школьников (это стало особенно актуальным в свете введения устного собеседования по русскому языку как обязательного для всех учащихся 9 классов) [8]. Следовательно, обращение преподавателя к групповому формату работы в структуре аудиторного занятия по биологии способствует частичному решению и этой развивающей задачи школьного образования.

Эффективно в процессе изучения рассматриваемой дисциплины и выполнение школьниками групповых проектов в рамках реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся под непосредственным руководством преподавателя. Проектная технология имеет глубокое теоретическое осмысление в дидактике, а ее потенциал высоко ценится преподавателями-практиками, поскольку она обладает широким воздействующим эффектом на формирование таких личностно важных качеств, как саморазвитие и самосовершенствование, способствует укреплению основ экологической, биологической, природоохранной грамотности и компетентности [6].

Участники проекта (2–3 человека) должны коллективно приходить к решению какой-либо научной проблемы. Такой подход плодотворно влияет на развитие навыков сотрудничества, стимулирует познавательную активность школьников, самостоятельность, внимание, актуализирует критическое мышление, учит адекватно оценивать результаты собственной деятельности и достижения каждого из участников рабочей группы. Выполнение групповых проектов позволяет школьникам осознать значимость изучения биологии в современной системе общего среднего образования, которое формирует в них стремление к самостоятельному познанию законов и закономерностей развития живой природы, в том числе и с учетом междисциплинарного подхода. Именно такие тематики исследовательских работ обладают большей теоретической и практической значимостью, подключают накопленный знаковый опыт из различных областей наук, что формирует в представлении обучающихся образ единой научной картины мира.

Выводы. Разнообразие групповой деятельности школьников на занятиях по биологии детерминировано технологическим подходом к организации работы на уроке. Групповая деятельность плодотворна в условиях применения проектно-исследовательской технологии (выполнение групповых проектов во внеурочное время, а также мини-проектов в рамках аудиторных занятий), использования игровых элементов, проблемного обучения, средств ИКТ. Взаимодействие обучающихся внутри специально организованных преподавателем групп обладает большим развивающим потенциалом, поскольку:

- активно вовлекает в учебный процесс коммуникативные, творческие интеллектуальные силы школьников;
- предоставляет возможность реализовать дифференцированный подход к выполнению заданий как для того, чтобы уравнивать силы (в группах учащихся с разным уровнем базовой подготовки по предмету), так и ранжировать задания по уровню сложности;
- вырабатывает навыки работы в команде, дает возможность проявить обучающимся лидерские качества, формирует представления о важности собственной роли каждого из участников группы в достижении общей цели деятельности, получении конечного качественного продукта;
- развивает навыки тайм-менеджмента, критического, абстрактного мышления, внимательности и ответственности за коллективное дело.

Использование педагогом разнообразных форм групповой деятельности школьников на занятиях по биологии способствует осознанию учениками себя в качестве активных субъектов образовательных отношений, поскольку подразумевает большую степень самостоятельности в решении учебных задач, что оказывается более плодотворным, чем трансляция теоретических сведений учителем, а, следовательно, влияет на степень достижения результатов обучения. Групповые формы работы могут быть адаптированы для различных по типу уроков (урок–объяснение нового материала, уроки повторения и закрепления знаний, уроки, нацеленные на подготовку к итоговым мероприятиям), что позволяет внести элементы интерактивности и развлекательности в каждое занятие, снимает психологическое напряжение, формирует комфортный психологический климат и атмосферу дружелюбия и сотрудничества в классе.

Литература:

1. Бем, Н.А. Геокешинг в контексте современного образования / Н.А. Бем, Е.В. Тяпкина, С.В. Синаторов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №7-2 (49). – С. 6-7
2. Бублий, Н.Г. Исследование в действии: Как групповая работа способствует познавательной активности учащихся на уроке биологии / Н.Г. Бублий // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 49. – С. 89-104
3. Грек, И.Ю. Групповые формы работы в реализации интерактивных образовательных технологий на уроках биологии / И.Ю. Грек // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: ООО ИД Среда, 2022. – С. 162-165
4. Зыков, И.Е. Виртуальная экскурсия как вид проектной деятельности / И.Е. Зыков, Ю.А. Юценко, А.И. Шурыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 81-85
5. Иванова, Т.В. Семинарское занятие по биологии как форма интерактивного обучения школьников / Т.В. Иванова, Т.Н. Чистякова // Биологические науки в школе и вузе. – 2015. – № 16. – С. 47-54
6. Кокенко, О.Н. Организация группового проекта в рамках ФГОС / О.Н. Кокенко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 87-92
7. Мешкова, Г.А. Проблемное обучение как одна из современных технологий обучения / Г.А. Мешкова // Modern science. – 2019. – № 4-3. – С. 98-101

8. Минина, Н.Н. Метапредметные результаты обучения биологии и химии / Н.Н. Минина, К.О. Ахтареев, И.В. Согрин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28675>
9. Неустроев, Н.Д. Организация групповой формы работы на уроках в начальной школе / Н.Д. Неустроев, Н.Н. Гаврильева // Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – № 2 (06). – С. 28-33
10. Семенов, А.А. Становление и развитие школьного биологического образования в современной России / А.А. Семенов, Х. Сайто // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 339-343
11. Теремов, А.В. О разработке концепции биологического образования школьников в Российской Федерации / А.В. Теремов, С.К. Пятунина // Актуальные проблемы химического и биологического образования: материалы X Всероссийской с международным участием научно-методической конференции. – М., 2019. – С. 326-333

Педагогика

УДК 796/799

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

кандидат педагогических наук Дуюнов Евгений Александрович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

кандидат педагогических наук Сорокин Константин Викторович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха)

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема физической подготовки личного состава разведывательных подразделений в процессе учебно-боевой деятельности. Приводится анализ проведенных исследований по проблематике повышения боеспособности у военнослужащих различных родов и видов войск. Затрагивается полученный опыт боевых действий, который свидетельствует о недостаточной подготовке войск к выполнению боевых задач. Ставится вопрос об актуальности разработки специальных комплексных программ физических упражнений, адекватных содержанию, структуре и объему боевых приемов и действий в различных элементах боя при решении конкретных боевых задач. О многогранном процессе, в котором используются различные средства, формы и методы. И то, что педагогический процесс совершенствования физических способностей военнослужащих связан с непосредственным воздействием на биологическую природу человека. Конечно же изучается в статье актуальность физической подготовки, которая обусловлена различными факторами. В ней также раскрывается понимание механизма взаимосвязей между физической подготовленностью и результатами учебно-боевой деятельности. Разбирается учебно-боевая деятельность военнослужащих при выполнении физических упражнений. Изучаются высокая и недостаточная физическая готовность.

Ключевые слова: физическая подготовка и воспитание, занятия по физической культуре, мотив, интерес, показатели образа жизни, период обучения.

Annotation. The article deals with the problem of physical training of personnel of intelligence units in the process of combat training. The analysis of the above studies on the problems of improving combat capability in military personnel of various kinds and types of troops is given. The experience gained in combat operations is touched upon, which indicates insufficient training of troops to perform combat tasks. The question is raised about the relevance of developing special comprehensive programs for physical exercises adequate to the content, structure and volume of combat techniques and actions in various elements of combat when solving specific combat tasks. About many-sided process in which various means, forms and methods are used. And the fact that pedagogical process of improvement of physical abilities of the military personnel is connected with direct impact on biological human nature. Of course the relevance of physical training which is caused by various factors is studied in article. In it the understanding of the mechanism of interrelations between physical fitness and results of educational and fighting activity also reveals. Educational and fighting activity of the military personnel when performing physical exercises understands. Are studied high and insufficient physical readiness. Functional systems, specific to them, are formed.

Key words: physical training and education, physical education lessons, motive, interest, lifestyle indicators, training period.

Введение. Проблема повышения уровня физической подготовленности военнослужащих к профессиональной деятельности всегда была актуальной, а в современных условиях приобрела особую значимость.

Существующие средства и организация физической подготовки не в полной мере учитывают характер и требования высокоинтенсивных и объемных комплексных боевых действий к их организму при отработке различных элементов боя в решении конкретных боевых задач на различных этапах слаживания подразделений. Это характерно и для системы контроля за уровнем физической подготовленности. Все это затрудняет реализацию объективной необходимости подчинения процесса физического совершенствования военнослужащих интересам повышения боеспособности. Исследования ряда авторов в этом направлении не исчерпали всех возможностей интенсификации физической подготовки.

Ряд исследований, проведенных в последние годы, показывает положительный эффект применения рассмотренных положений для совершенствования системы физической подготовки. Это касается подчинения этапности проведения физической подготовки соответственно этапам боевой подготовки и применения различных вариантов комплексных действий в физической подготовке военнослужащих. А.В. Курбатов (1988) обосновал систему планирования физической подготовки в тесном взаимодействии с этапностью прохождения программного материала по тактике [3, С. 62]. Экспериментальная проверка его программы физической подготовки показала положительные стороны такого планирования для повышения боевой и физической подготовленности.

Г.Н. Блахин (1987) экспериментально обосновал, что использование в системе физической подготовки мотострелков комплексных упражнений из арсенала тренировочных средств военных троеборцев имеет положительный эффект при их подготовке к боевой деятельности [1, С. 255]. Тем не менее, средства тренировки военных троеборцев недостаточно

соответствуют по объему, содержанию и структуре аналогичным параметрам боевой деятельности мотострелков, хотя и ближе к ним, чем традиционные средства. Кроме того, эффективность использования средств тренировки военных тросборцев была показана лишь на примере непосредственной подготовки к ротным тактическим учениям, чем безусловно не ограничивается процесс боевой подготовки военнослужащих.

А.А. Сопочко (1981) в своей работе предлагает добиться интенсификации процесса обучения физическим упражнениям за счет возможности существенного повышения готовности военнослужащих разведывательных подразделений разведывательных войск к активным действиям в условиях пустыни и высокогорья, используя средства и методы физической и психической подготовки на основе повышения общей резистентности к экстремальным факторам и специальной адаптации к конкретным климато-географическим условиям [5, С. 83].

В.П. Гилев (1982) предложил в физической подготовке разведчиков для сокращения сроков подготовки к ведению боевых действий произвести увеличение объема времени, отпущенного программой боевой подготовки, за счет времени других разделов подготовки [2, С. 130].

Ю.Н. Лосев (1988) в своей работе предложил осуществлять ускоренное обучение молодых солдат, готовящихся для службы в республике Афганистан, поэтапным формированием и совершенствованием основных физических качеств, использовал методику дробного распределения физической нагрузки, заключающейся в проведении двух учебных занятий по физической подготовке продолжительностью 25 минут с интервалом между занятиями не менее 4 часов в условиях жары [4, С. 152].

Результаты этих исследований свидетельствуют об имеющейся возможности добиться у военнослужащих в сжатые сроки значительного развития отдельных физических качеств и формирования двигательных навыков. Но вопрос об оптимизации процесса обучения военнослужащих разведывательных подразделений за счет использования специальных комплексных упражнений в процессе занятий по тактической подготовке для исследования поставлен не был.

Изложение основного материала статьи. Практика боевой подготовки войск показывает, что до начала общевоинских учений с каждым подразделением целенаправленно проводятся занятия, как правило, по всем предметам обучения кроме физической подготовки. На них отрабатываются все необходимые для успешных действий вопросы. Кроме этого, непосредственно перед учениями проводятся занятия с задачей проверить готовность и устранить имеющиеся в подразделениях недостатки. Сразу же становится очевидным по кому же принципу необходимо организовать и физическую подготовку, а тактические учения должны в свою очередь включать и элементы совершенствования и проверки физической подготовленности подразделений, как это есть по популярным дисциплинам.

В периоде повышенной боевой готовности, в зависимости от задач, поставленных частям, может проводиться специальная подготовка личного состава, которая заключается в ускоренной боевой подготовке к выполнению конкретной боевой задачи. Опыт подготовки войск к боевому применению в Афганистане и Чечне показывает, что минимальное время этого периода может составлять 4-7 недель. Изучение документальных материалов свидетельствует, что официальных программ подготовки в этот период не существует, однако имеющиеся планы и опыт подготовки частей позволяют составить представление о содержании этого периода.

Опыт боевых действий свидетельствует, что подготовка войск к выполнению боевых задач должна носить целенаправленный характер и подразделяться на заблаговременную и непосредственную. В период непосредственной подготовки личного состава к боевым действиям целесообразно включать: закрепление практических навыков в действиях при вооружении и на технике; обучение правильному выбору позиции, оборудованию места для стрельбы, ведению наблюдения и стрельбы в условиях горно-пустынной или другой местности; тренировки в действиях в населенных пунктах, ведении разведки, ориентировании, блокировании противника, поддержании тесного взаимодействия друг с другом, в совершении длительных маршей, кроссов, в передвижении в горах и в других условиях, особенно ночью, переноса тяжестей; обучение оказанию первой медицинской помощи раненым, а также тренировку в эвакуации их с поля боя; тренировки на выживаемость.

Непосредственная подготовка личного состава начиналась с проведения разбора и подведения итогов прошедших боевых действий, на которых главное внимание уделялось вскрытию недостатков, их причин и пропаганде опыта действий как отдельных военнослужащих, так и подразделений в целом.

Очевидно, что учет всеми компонентами системы физической подготовки высоконагрузочного и комплексного характера боевой деятельности позволит расширить возможности предварительной адаптации военнослужащих к крайне равномерным, сложным по навыкам и выполняемым в затрудненных условиях действиям на поле боя.

Вопросы интенсификации учебного процесса, а также оценки качества подготовки военнослужащих к боевым действиям осуществляются в процессе долевой выучки войск, основу которой составляет тактическая подготовка.

Наличие этапов раздельного обучения военнослужащих (около 1-го месяца), этапов подготовки и слаживания отделения, взвода, роты и батальона (около 1-го месяца каждый) позволяет осуществлять непрерывную и последовательную боевую подготовку в воинских частях в течение периодов обучения. Каждому такому этапу соответствует определенное содержание тактических мероприятий. Содержание и объем отрабатываемых тактических действий предполагает подготовку и проверку к действиям при решении конкретных боевых задач этапа (задачи отделения, взвода, роты, батальона). Логическим завершением каждого этапа являются боевые стрельбы, контрольно-тренировочные занятия, тактические учения.

Таким образом, непрерывность, неравномерность, разнохарактерность боевых приемов и действий подчеркивает их сложный комплексный характер. Такие условия тактической подготовки позволяют приблизить ее к условиям реального боя. При этом цикличность боевых действий на тактике соответствует той, что должна иметь место в современном общевоинском бою.

Количество военно-профессиональных приемов и действий, объединенных в различные элементы боя, и количество этих элементов увеличивается от этапа к этапу, что позволяет осуществлять непрерывную и последовательную подготовку военнослужащих и подразделений к комплексным нагрузкам боя. И если преодолеваемое в пешем порядке расстояние на этапах подготовки отделения и взвода составляет от трех до пяти километров, то на этапах подготовки роты и батальона оно составляет от пятнадцати до двадцати километров.

Нормативную основу тактической подготовки составляют боевые тактические нормативы. Их содержание предполагает определенную совокупность рассмотренных выше боевых приемов и действий для каждого этапа. Отработка этих нормативов на фоне решения различных боевых задач подчеркивает высокую физическую нагрузочность большинства из них.

В целом можно констатировать, что средства, формы и организация тактической подготовки имеют все возможности обеспечить готовность военнослужащих к выполнению боевой задачи. Характер физических нагрузок здесь вполне позволяет, наряду с другими, предъявлять требования к двигательным способностям военнослужащих переносить

длительные и интенсивные нагрузки комплексного характера, достаточно сложные по навыкам и выполняемые в затруненных условиях при отработке различных элементов боя, решая конкретные тактические задачи.

Учитывая высоконагрузочный комплексный характер боевой деятельности в современном общевойсковом бою и в процессе тактической подготовки актуальным является разработка специальных комплексных программ физических упражнений, адекватных содержанию, структуре и объему боевых приемов и действий в различных элементах боя при решении конкретных боевых задач на соответствующих этапах боевого обучения. Это должно позволить использовать их на различных этапах подготовки военнослужащих и слаживания подразделений, что обеспечит более тесную взаимосвязь физической подготовки с задачами и интересами тактики.

Выводы. Таким образом, вышеприведенный материал говорит о необходимости учета комплексного проявления двигательной активности военнослужащих в бою при совершенствовании и контроле их двигательных способностей посредством специальных комплексных программ физических упражнений. В контроле за двигательными способностями это позволит получить наиболее объективную информацию о степени готовности двигательной функции военнослужащих к боевым действиям комплексного характера. Все это позволит конкретизировать процесс физического совершенствования разведывательных подразделений и тем самым полнее учесть специальную направленность физической подготовки.

Литература:

1. Блахин, Т.Н. Подготовка военнослужащих к ведению боевых действий средствами военного троеборья (на практике мотострелков) / Т.Н. Блахин. – Ленинград, ВДКИФК, 1987. – 255 с.
2. Гилев, В.П. К вопросу применения обучающего электронного тренажера на занятиях по рукопашному бою / В.П. Гилев, А.И. Ступин // Тез. итог, научн. конф., по св. 70-лет. ВС СССР и Инс-та. – Ленинград: ВДКИФК, 1982. – С. 130-131
3. Курбатов, А.В. Комплексная физическая тренировка военнослужащих мотострелковых подразделений / А.В. Курбатов // Тезисы докладов итоговой научной конференции института. – Ленинград: ВДКИФК, 1988. – С. 62-65
4. Лосев, Ю.Н. Построение физической тренировки молодого пополнения, набавляемого в ДРА / Ю.Н. Лосев. – Ленинград, ВДКИФК, 1988. – 152 с.
5. Сопочко, А.А. Физическая подготовка личного состава ВДВ к действиям в горно-пустынной местности / А.А. Сопочко. – Ленинград: ВДКИФК, 1981. – 83 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Иванова Марина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

преподаватель Желонкин Вадим Викторович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Барнаульский юридический институт МВД России» (г. Барнаул);

преподаватель Алешин Евгений Александрович

Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ОЦЕНИВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫШЕЙ ШКОЛЫ В СООТВЕТСТВИИ С УРОВНЯМИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Система современного профессионального образования направлена на достижение основной цели – подготовки специалистов высокого уровня, имеющих актуальные профессиональные навыки, позволяющие успешно осуществлять свою деятельность. Реализация новых стандартов актуализирует проблему качества подготовки выпускников высших учебных заведений. Качество подготовки в настоящее время все больше становится социально востребованной категорией. Это обусловлено тем, что обучающийся помимо основных – профессиональных, должен овладеть системой сопутствующих компетенций, среди которых: универсальные, ключевые, надпрофессиональные. Качество подготовки специалистов представляет собой многомерное явление, на которое оказывает влияние ряд факторов: подготовленность поступающих абитуриентов, мотивированность обучающихся, уровень профессиональной квалификации научнopedagogического состава, материально-техническое оснащение вуза, уровень разработки образовательных программ, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса и т.д. В условиях новых стандартов особую важность приобретает контроль качества подготовки обучающихся. Степень освоения учебной дисциплины студентами определяется их результатами. В настоящее время, дискуссионным продолжает оставаться вопрос подбора диагностического инструментария, соответствующего Федеральным государственным образовательным стандартам (И.А. Артюшин, А.А. Баранов, М.А. Дубцова, Г.А. Лысака, О.Е. Пермякова, И.А. Ширшова и т.д.). Поскольку предметом контроля и оценки выступают не только знания, умения и навыки, но и компетенции, необходимо тщательно подходить к подбору фонда оценочных средств. Анализ имеющихся подходов к вопросу оценивания позволяет сделать вывод о том, что слабо освещенным остается вопрос относительно прямого оценивания обучающихся с учетом уровня усвоения учебного материала, т.е. мерой овладения знаниями, умениями, навыками, компетенциями. В настоящей статье авторами предпринята попытка проанализировать теоретические подходы к определению уровней освоения учебного материала обучающимися вузов и в соответствии с ними подобрать адекватные формы, методы и средства оценивания результатов освоения основной образовательной программы.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс, формы, методы, средства оценивания, фонд оценочных средств, компетенции, обучающиеся, педагогический контроль.

Annotation. The system of modern vocational education is aimed at achieving the main goal – the training of high-level specialists with relevant professional skills that allow them to successfully carry out their activities. The implementation of new standards actualizes the problem of the quality of training graduates of higher educational institutions. The quality of training is now increasingly becoming a socially demanded category. This is due to the fact that the student, in addition to the main professional ones, must master a system of related competencies, including: universal, key, supra professional. The quality of training of specialists is a multidimensional phenomenon, which is influenced by a number of factors: the preparedness of incoming applicants, the motivation of students, the level of professional qualification of the scientific and pedagogical staff, the material and technical

equipment of the university, the level of development of educational programs, information and methodological support of the educational process, etc.D. In the context of new standards, quality control of students' training is of particular importance. The degree of mastering the discipline by students is determined by their results. Currently, the issue of selecting diagnostic tools that meet Federal State Educational Standards (I.A. Artyushin, A.A. Baranov, M.A. Dubtsova, G.A. Lysaka, O.E. Permyakova, I.A. Shirshova, etc.) continues to be debatable. Since the subject of monitoring and evaluation is not only knowledge, skills and abilities, but also competencies, it is necessary to carefully approach the selection of the evaluation fund. The analysis of the available approaches to the issue of assessment allows us to conclude that the issue of direct assessment of students remains poorly covered, taking into account the level of assimilation of educational material, i.e., a measure of mastering knowledge, skills, skills, competencies. In this article, the authors attempt to analyze theoretical approaches to determining the levels of mastering educational material by university students and, in accordance with them, select adequate forms, methods and means of evaluating the results of mastering the basic educational program.

Key words: higher education, educational process, forms, methods, evaluation tools, fund of evaluation tools, competencies, students, pedagogical control.

Введение. Неотъемлемым этапом образовательного процесса выступает контроль, который как дидактическое явление представляет собой один из компонентов управленческого цикла (Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, И.П. Волков, С.Н. Лысенкова, М.Б. Челышкова и др.). В целом педагогический контроль включает комплекс мероприятий, направленный на оценку результатов обучения. Педагогический контроль многогранен, с присущими ему содержанием, функциями, принципами, видами, формами, средствами. В общепедагогической литературе отмечается, что эффективно организованный процесс педагогического контроля предполагает наличие таких характеристик, как: своевременность, полнота, релевантность, систематичность, качество, глубина, оперативность, объективность, вариативность. Проблема современного контроля заключается в поиске адекватных средств его осуществления в соответствии с заявленными целями обучения. Важнейшей функцией педагогического контроля является оценочная, позволяющая соотнести уровень овладения учебной информацией с заданными критериями и показателями. Однако, важным аспектом, для развития обучающегося выступают и такие функции контроля как: мотивационно-стимулирующая, развивающая, корректирующая, конструктивно-проектировочная, прогностическая, воспитательная и т. д. Это, в свою очередь требует дифференциального подхода для отбора оценочных средств, позволяющих релевантно оценивать результаты образовательного процесса.

Изложения основного материала статьи. В современной дидактике отсутствует единый подход к качественному и количественному определению уровней усвоения учебного материала обучающимся. Различные авторские подходы по-разному раскрывают уровни и глубину освоения (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, И.Ф. Герbart, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Отсутствие общего подхода диктует необходимость руководствоваться, в процессе проектирования учебной дисциплины, наиболее подходящей концепцией (по мнению педагога), а также собственным опытом и принятыми в конкретном вузе дидактическими подходами [6]. Для установления соответствия между уровнем усвоения учебного материала и поиска соответствующих средств оценки обратимся к анализу подходов по определению уровней усвоения учебного материала в отечественной и зарубежной дидактике.

Наиболее распространенной является классификация В.П. Беспалько, который в рамках изучения вопросов, связанных с особенностью управления познавательной деятельностью обучающихся. Он выделил четыре уровня, два из которых носят репродуктивный характер (воспроизведение ориентацией на инструкцию), последующие два – отражают содержания продуктивной деятельности (поиск и получение новых знаний в измененных условиях) [1, 3, 4]. Представив в виде графического изображения, автор данные уровни называл лестницей мастерства.

Первый уровень усвоения знаний предполагает узнавание однократно изученных объектов, свойств, процессов после первичного восприятия (знания-знакомства). Характерной особенностью работы на данном уровне является невозможность со стороны обучающегося работать без стимулирующей поддержки педагога (подсказок, ориентиров, указания четкого алгоритма действий). Основная задача обучающегося – узнавание знакомых объектов из множества предложенных.

Второй уровень отражает узнавание и воспроизведение изученного для выполнения простейших типовых действий. Обучающийся способен воспроизводить полученную информацию и действовать по заданному алгоритму (знания-копии). На данном уровне деятельность педагога значительно снижается.

Третий уровень определяется как продуктивный. Работа на нем предполагает самостоятельный поиск новой информации, носящий частично-поисковый характер (знания-трансформация).

Четвертый уровень – творческий. Обучающиеся на этом уровне осуществляется поиск информации, преобразование, выполняют задания на основе конструирования способа-действия (знания-трансформации).

Согласно исследованиям В.П. Беспалько обучающийся не может переходить на новый уровень, не освоив предыдущий на допустимом уровне в объеме 70%. С точки зрения временного периода освоения этапов, автором было предложено следующее соотношение: 1 : 4 : 9 : 16. Точкой отсчета в этом соотношении является первый уровень. С целью перехода на второй уровень необходимо в 4 раза больше времени, затраченного на освоения первого, а для третьего и четвертого уровней в 9 и 16 раз больше соответственно.

Анализируя уровни, выделенные В.П. Беспалько, важно отметить, что третий уровень представляет освоение компетенций (знания, умения, опыт).

В рамках исследования американского психолога Б. Блума, выделена таксономия обучающихся и соответствующая система учебных целей. Так, согласно авторской теории, образовательные цели охватывают три сферы обучающихся:

1. Когнитивная сфера – характеризуется как: «Знаю». Она включает знания, понимание и все, что связано с процессом получения знаний. В этой сфере выделяется 6 уровней учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

2. Аффективная сфера – определяется как «Чувствую» и связана с чувственным восприятием и отношением к изучаемому материалу. На чувственном уровне формируется система ценностей, вырабатываются стратегии реагирования на различные ситуации, обоснование своего мнения и т.д.

3. Психомоторная сфера – раскрывается на уровне «Творю». Сфера деятельности и проявления практических навыков, освоение различных средств, необходимых для осуществления процессов преобразования.

Отечественными дидактами И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным выделены три уровня усвоения знаний [2]:

Первый уровень восприятие информации, ее осмысление и запоминание.

Второй уровень: применение знаний в аналогичной ситуации с опорой на образец.

Третий уровень: применение имеющихся знаний в измененных и новых условиях предъявления.

В.П. Симонов, Е.Г. Черненко взяв за основу исследования понятие «степень обученности человека» предложили пятиуровневый подход возрастания знаний, умений, навыков в количественном выражении от 0 до 100. Основными этапами являются: понимание; узнавание; воспроизведение; применение; творчество [5].

В рамках исследования аспектов диагностики профессиональной подготовки обучающихся вуза В.И. Тесленко выделяет пять этапов усвоения знаний [7]:

1. Информационный этап (предполагает узнавание известной информации).
2. Репродуктивный (включает воспроизведение усвоенной информации и преобразование согласно заданному алгоритму действий).
3. Базовый (подразумевает понимания ключевых аспектов информации, сформированности навыков поиска алгоритма).
4. Повышенный уровень (требующий от учащегося преобразовывать алгоритмы условий, отличающимся от стандартных, умение вести эвристический поиск).
5. Творческий (предполагает сформированность умений применять критическую оценку учебной информации, также подразумевает умение решать нетипичные задания, проявлять исследовательские умения и навыки).

Выделенные уровни освоения учебного материала диктуют необходимость подбора адекватных средств контроля, таким образом, чтобы контрольно-измерительные материалы носили тождественный характер диагностируемому уровню. Обратившись к имеющимся подходам по выбору форм, методов и средств контроля, можно констатировать, что существуют различные основания для классификации и в соответствии с этим выделяются соответствующие виды контрольно-измерительных материалов: по объекту оценивания (оценка компетенций: портфолио, проекты, комплексные практические задания; оценка знаний: собеседование, анкета, задания в тестовой форме); по видам контроля (вводный: тестирование, беседа; текущий: опросы, практическая работа, тестирование; коррекция: тесты, индивидуальные консультации; итоговый: представление продукта на разных уровнях); по характеру предъявляемых заданий (вопросы, схемы, таблицы, работы с печатными средствами, таблицы); по этапам обучения контроль бывает: входной, текущий, итоговый и т. д. Проведенный анализ позволяет сделать вывод об отсутствии классификации оценочных средств в основании которой лежат уровни усвоения учебной информации. Для решения данной задачи нами был осуществлен системный анализ оценочных средств, применяемых в процессе профессионального обучения в высших учебных заведениях. Мы выделяли у каждого оценочного основной функции, доминирующий вид учебно-познавательной деятельности, соответствующий конкретному средству, а также возможный уровень освоения учебной информации (Е.В. Иванова, Ю.К. Бабанский, С.А. Морозова, В.А. Сластёнин, О.А. Подольский, Е.Н. Шиянов и др.). Проанализировав имеющиеся классификации обобщим их, представив в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Средства оценивания результатов обучения в соответствии с уровнями усвоения учебного материала обучающимися

Вид учебно-познавательной деятельности	Уровень освоения	Характеристика усвоения	Оценочные средства
Репродуктивный	1. Уровень – репродуктивное узнавание.	Узнавание изученных ранее объектов, свойств, процессов в данной профессиональной деятельности, воспроизведение материала и выполнение действий с подсказкой.	– ответы на вопросы (репродуктивного характера); – педагогические тесты (закрытого типа); – портфолио; – решение задач на опознание, различение, соотнесение; – решение примеров; – наблюдение.
	2. Уровень – репродуктивное алгоритмическое действие.	Воспроизведение изученного материала по памяти, самостоятельное выполнение известного типового действия по памяти.	– ответы на вопросы; – рефераты; – доклады; – сообщения; – кроссворды; – контрольные вопросы; – презентации; – лабораторные работы; – терминологический диктант.
Продуктивный (уровень компетенций)	3. Уровень – продуктивное эвристическое действие.	Применение, создание собственного алгоритма действия на основе изученных ранее алгоритмов.	– кейс-метод; – беседа (общая дискуссия, обсуждение, подведение итогов) и др.; – педагогические тесты открытого типа; – игровые методы оценивания; – эссе; – опорный конспект; – курсовая работа; – самонаблюдение.
	4. Уровень – продуктивное творческое действие	Творческий самостоятельное конструирование новых методов, правил, необходимых для выполнения задания.	– задания, включающие научно-исследовательскую деятельность; – мозговая атака; – аннотации; – рецензии; – защита проектов; – выпускная квалификационная работа; – демонстрационный экзамен.

Выводы. Предложенный подход в распределении оценочных средств в зависимости от уровня освоения учебной информации носит обобщенный характер. Систематизированные таким образом средства оценивания позволяют максимально вариативно подходить к процессу педагогического контроля. Важно отметить, что для применения данной классификации необходимо учитывать специфику вуза, направление подготовки обучающихся, а также характер преподаваемой учебной дисциплины.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982.
3. Кисель, О.В. Принципы, функции и средства оценки качества обучения в вузе / О.В. Кисель, Н.Н. Зеркина, Г.А. Босик // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29996> (дата обращения: 24.05.2023)
4. Мурзагалиева, А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015 – 54 с.
5. Симонов, В.П. Десятибальные шкалы оценки степени обученности по предметам / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Учебно-справочное пособие. 2-е издание, исправленное и дополненное. – М., «Граф-Пресс», 2002 – 70 с.
6. Чандра, М.Ю. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза / М.Ю. Чандра, Е.А. Байкина // Известия ВГПУ. – 2018. – Т. 7. – № 130. – С. 10-15
7. Яркина, Т.Н. Критерии и уровни оценивания компетенций магистрантов на преддипломной практике / Т.Н. Яркина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – № 1 (19). – С. 51-55

Педагогика

УДК 378.147

кандидат технических наук, доцент Имаева Эмма Шаукатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Ряхова Анна Григорьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

старший преподаватель Мазидуллин Денис Нарисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ОСВОЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ И НЕРУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ОБУЧЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье освещаются особенности формирования у обучающихся терминологического аппарата общетехнических дисциплин, состоящие в объяснении этимологии терминов, а также в специфике перевода с русского на английский язык обозначений деталей машин. Приведены термины, вызывающие трудности при усвоении и запоминании, перевод на английский язык основных обозначений деталей машин, представлен пример выполнения на английском языке курсового проекта.

Ключевые слова: теоретическая и прикладная механика, детали машин, термины, терминосочетания, перевод на английский язык, специфические термины, этимология термина, дефиниция термина.

Annotation. The article contains the features of the formation of the terminological apparatus of general technical disciplines among students, consisting in explaining the etymology of terms, as well as in the specifics of the translation from Russian into English of the designations of machine parts. The terms that cause difficulties in learning and memorizing are given, the translation into English of the main designations of machine parts is presented, an example of a course project in English is presented.

Key words: theoretical and applied mechanics, machine parts, terms, term combinations, translation into English, specific terms, etymology of the term, definition of the term.

Введение. Современный уровень подготовки будущих специалистов нефтегазовой отрасли предполагает формирование разносторонних знаний у студента не только в области точных наук, но также и знаний мировых достижений науки и техники в соответствующих областях. Многие общетехнические предметы, составляющие базовую часть учебных планов в соответствии с ФГОС последнего поколения, ведутся на иностранном языке. Немаловажной составляющей успешного обучения студентов является не только знание преподавателем иностранного языка, но и владение им международным языком соответствующей науки. Общетехнические дисциплины, входящие в базовую часть учебных планов большинства технических вузов, являются фундаментом для специализированных дисциплин, и содержат термины и терминосочетания, принятые с их однозначными условными обозначениями во всем мире.

Кроме того, будущих специалистов нефтегазовой отрасли необходимо подготовить к работе с зарубежным оборудованием, что обуславливает необходимость проведения занятий по общетехническим предметам на иностранном языке, в частности, на английском, как языке международного общения. Обучающийся, впервые знакомясь с определением деталей, машин и механизмов, должен узнать их английские эквиваленты в соответствии с единой терминологической системой, принятой в мировой практике.

Изложение основного материала статьи. Термины таких дисциплин, как «Теоретическая и прикладная механика», «Основы проектирования», «Детали машин и основы конструирования», вводятся при помощи точных, однозначных определений [1, 5]. Их дефиниции обычно имеют ограниченные рамки и условия применения, они часто заучиваются студентами наизусть без понимания сути или этимологии термина. При этом английский эквивалент не всегда соответствует этимологии, а отражает конструктивные или технологические особенности названия предметов.

Наиболее трудными для понимания и усвоения, особенно для нерусскоязычных обучающихся, являются такие специфичные термины, как аналог скоростей, шарнирная опора, взаимозаменяемость, охватываемая/охватываемая деталь, подпятник, цапфа вала, буртик, концентратор напряжений, напрессованное кольцо подшипника, скручивающий момент, контактные напряжения, накат роликом, брус равного сопротивления изгибу, поводок дифференциального механизма, распорная втулка, установочный штифт, система допусков и посадок, наклёп, балочная ферма и др. Такие термины в большинстве своем представляют новообразования в русском языке, т.е. описывают характер движения и условия работы

конкретной детали, её конструирования или изготовления [4, 5]. При объяснении таких терминов желательно акцентировать внимание студентов на истории возникновения символического обозначения, объяснять перевод с латинского или английского языков, и далее ассоциативно либо с использованием саморефлексии подводить к запоминанию и усвоению общепринятого английского варианта термина.

Для формирования познавательной деятельности студентов используются учебники, которые способствуют оптимальному усвоению терминологии науки как фундамента лексико-языковой компетенции в учебной и профессиональной среде. Наиболее эффективными для овладения профессиональным дискурсом инженера являются учебно-терминологические словари [2, 3]. Учебная литература такого рода помогает выработать у студентов «скилсы» по использованию информационно-справочных изданий в сфере будущей профессиональной деятельности [1, 5].

Примеры из терминологического словаря «Теоретическая и прикладная механика в нефтегазовом деле» [3]:

- балансир (*e: balance arm/beam*) – звено механизма, совершающее возвратно-вращательное движение;
- брус (*e: roller beam, bar*) – твердое тело, у которого поперечные размеры намного меньше длины;
- касательное ускорение точки (*e: tangential acceleration*) – составляющая ускорения точки вдоль касательной к траектории при разложении ускорения по естественным осям (то же, что и тангенциальное ускорение);
- кривошип (*e: crank*) – звено кривошипно-шатунного механизма, образующее вращательную кинематическую пару со стойкой и совершающее полный оборот вокруг неподвижной оси;
- кулиса (*e: reciprocating link, crosshead*) – подвижное звено кулисного механизма, образующее с другим подвижным звеном поступательную кинематическую пару;
- переносная скорость точки (*e: bulk velocity*) – скорость точки, неизменно связанной с подвижной системой отсчёта и с которой в данный момент времени совпадает движущаяся точка в своем сложном движении;
- равноускоренное движение (*e: steady acceleration motion*) – движение точки, при котором векторы скорости и ускорения точки имеют одинаковое направление;
- шарнир (*e: joint*) – подвижное соединение деталей, допускающее вращение только вокруг общей оси или общей точки;
- шатун (*e: connecting rod*) – деталь кривошипно-шатунного механизма, преобразующая поступательное движение ползуна во вращательное движение вала кривошипа;
- шкив (*e: pulley*) – деталь ремённой передачи, представляющая собой колесо с широким ободом, охватываемое бесконечным ремнем или канатом.

В технических вузах студенты, поступившие на специальности, связанные с углубленным изучением английского языка, сталкиваются с определенными затруднениями при освоении таких дисциплин как «Теоретическая и прикладная механика», «Основы проектирования», «Детали машин и основы конструирования». В вариативной части учебных планов обучающимся приходится осваивать еще и терминологическую систему таких наук, как «Машиностроение», «Материаловедение», «Монтаж и наладка оборудования». Перевод на английский язык терминосочетаний и терминов, принятых в специализированных учебниках, имеет свою специфику, что необходимо учитывать при организации лекционных и практических занятий по общетехническим дисциплинам. Кроме того, при дальнейшей работе выпускников с зарубежным оборудованием будет нелишним знание как терминов ГОСТа, так и сленговых названий деталей и узлов машин и специализированного оборудования.

На лекционных и практических занятиях, например, по дисциплине «Детали машин», студентам специальностей с углубленным изучением английского языка предлагается изучить по известным источникам, ГОСТам или по научным статьям как можно больше вариантов перевода на английский язык специфических названий деталей машин и механизмов, процессов, связанных с изготовлением деталей или их режимов работы.

Например, очень интересно звучит перевод на английский язык названия шевронной зубчатой передачи – herringbone gear (дословно – селёдочная кость, что, по сути, и отражает форму зубьев колёс), или червячная передача – worm gear (дословно – червяк, хотя это «архимедова спираль», но также общепринятый термин в элементах зубчатых передач).

Наибольшую сложность для усвоения, ввиду неочевидности перевода или конструктивных особенностей, учитываемых при интерпретации на английском языке, представляют собой следующие термины и терминосочетания:

- балка равного сопротивления изгибу – *e: fish-bellied beam*;
- барабан лебедки – *e: winch drum*;
- биение зубчатого венца – *e: gear ring runout*;
- биение ремня – *e: whipping*;
- бобышка (на корпусе редуктора) – *e: boss flange*;
- буртик – *e: shoulder*;
- вал конической шестерни – *e: bevel pinion shaft*;
- вал с отверстием – *e: quill shaft*;
- вал-червяк – *e: barrel*;
- ведомый шкив – *e: tail pulley*;
- вершина делительного конуса конического зубчатого колеса – *e: pitch apex*;
- вершина зуба – *e: top land*;
- вершина зубьев шестерни – *e: top crest*;
- вершина конического зубчатого колеса – *e: common apex*;
- водило – *e: carrier/spider*;
- закалка стали – *e: hardening/quench*;
- галтель – *e: corner break*;
- галтельная фреза – *e: corner-rounding cutter*;
- глухой фланец – *e: blank flange*;
- доводка – *e: smoothing*;
- долбяк – *e: pinion-shaped cutter*;
- допуск – *e: tolerance*;
- конец без фаски – *e: as-rolled end*;
- конец ведущего вала – *e: drive end*;
- конец детали с отверстием – *e: annular end*;
- косозубая передача – *e: helical gears*;
- маслоотражательное кольцо – *e: oil-catch ring*;

- маслоуказатель жезловый – *e: oil gage*;
- маслоуказатель фонарный – *e: oil level hole*;
- масляный щуп – *e: oil level dipstick*;
- масляная ванна – *e: oil pan*;
- накатка роликом – *e: knurling*;
- наклеп – *e: cold working*;
- подпятник – *e: thrust bearing*;
- подрезание зубьев – *e: interference*;
- посадка с зазором – *e: clearance fit*;
- посадка с гарантированным натягом – *e: force fit*;
- посадка с натягом – *e: interference fit/pinch fit*;
- переходная посадка – *e: transition fit*;
- распорная втулка – *e: spacer*;
- смещение исходного контура – *e: pitch line separation*;
- смотровое окно – *e: inspection opening*;
- смятие – *e: crumpling*;
- сопряжение зубчатых колес – *e: gear mating*;
- цапфа – *e: shaft journal*;
- червячное колесо – *e: worm wheel*;
- шейка – *e: journal*;
- шпонка – *e: key*;
- шпоночное соединение – *e: key connection*;
- шпоночный паз на валу – *e: keyseat*;
- шпоночный паз на ступице колеса – *e: keyway*;
- штифт – *e: nail*;
- штифтовое соединение – *e: nail connection*.

При выполнении и защите курсового проекта по дисциплине «Детали машин» на английском языке студентам важно использовать термины и терминосочетания, установленные ГОСТом, для демонстрации усвоения лексикографической системы языка дисциплины не только на русском, но также и на английском языке.

Пример выполнения фрагмента проектировочной части курсового проекта «Расчёт цилиндрического редуктора» показывает, как правильно использовать специфические термины дисциплины «Детали машин», при этом условные обозначения в некоторых случаях остаются без перевода на английский язык, поскольку многие обозначения и справочные данные выбираются из русскоязычных учебников (1. Расчёт закрытой передачи; 2. Выбор материала колес; 3. Расчёт по допускаемым контактным напряжениям):

1. Calculation of the closed transmission of the gearbox (design).

Initial data:

- torque on the gear;
- torque on the wheel;

$n_3 = 1447 \text{ rpm}$ – frequency of rotation of the gear;

$n_4 = 429,38 \text{ rpm}$ – wheel rotation frequency;

– gear ratio of a cylindrical gear;

$L_h = 7 \cdot 10^8 \text{ h}$ – required transmission work resource;

$\beta = 21^\circ$ – the angle of inclination of the teeth;

Degree of transmission accuracy = 7.

2. Wheel material selection.

Since the project is calculated, we will take the commonly used steel 45 as the material for the manufacture of gears. For wheels – normalized, for gears – improved.

HB1сер = 250, HRC1пов = 23 \Rightarrow HB1пов = 235;

HB2сер = 200, HRC2пов = 18 \Rightarrow HB2пов = 208.

3. Selection of allowable contact stresses.

It has been established by experiment that the contact strength of the working surfaces of the teeth is determined mainly by the hardness of these surfaces. Permissible contact stresses for endurance calculations during long-term operation:

where $[\sigma_H]$ – allowable contact stresses, MPa;

– basic limit of contact endurance of the surface of the teeth, MPa;

– the minimum safety factor;

Z_N – durability factor, taking into account the influence of service life and load mode.

– for normalized and improved wheels;

$\sigma_{H \text{ limB } 1} = 540 \text{ МПа}$,

$\sigma_{H \text{ limB } 2} = 486 \text{ МПа}$.

Where is the base number of cycles (determined by the hardness of the working surfaces of the teeth; in this case = 16.5 million cycles and = 10 million cycles); is the equivalent number of voltage change cycles.

$$N_{HE1} = 60 \cdot n \cdot L_h = 60 \cdot 1447 \cdot 7000 = 607,7 \text{ mln. cycles};$$

$$N_{HE2} = 60 \cdot n \cdot L_h = 60 \cdot 429,38 \cdot 7000 = 180,34 \text{ mln. cycles};$$

$$Z_{N1} = \sqrt[6]{\frac{16,5}{607,7}} = 0,548 < 1 \Rightarrow Z_{N1} = 1;$$

$$Z_{N2} = \sqrt[6]{\frac{10}{180,34}} = 0,618 < 1 \Rightarrow Z_{N2} = 1;$$

Estimated allowable contact stress for helical gears:

$$[[\sigma]_H] = 0,45 \cdot ([[\sigma]_H]_3 + [[\sigma]_H]_4) = 419,7 \text{ MPa}.$$

Для нерусскоязычных обучающихся также будет полезно знание перевода на русский язык терминов общетехнических дисциплин, поскольку, обучаясь в российских вузах, они должны уметь использовать справочную литературу и изучать учебники на русском языке.

Выводы. Изучив термины и терминосочетания, обучающиеся смогут оформить пояснительную записку по курсовому проекту на технически грамотном уровне, защитить проект и в дальнейшем выпускную квалификационную работу на английском языке, продемонстрировав владение не только языком специальности, принятом в российских вузах, но и в зарубежных нефтяных компаниях.

Литература:

1. Имаева, Э.Ш. Преподавание теоретической и прикладной механики: учебное пособие. – Стерлитамак: Изд-во «Вектор науки», 2020. – 88 с.
2. Имаева, Э.Ш. Учебный терминологический словарь по теоретической механике / Э.Ш. Имаева, Н.Г. Вильданова. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2002. – 105 с.
3. Имаева, Э.Ш. Теоретическая и прикладная механика в нефтегазовом деле: учебное пособие / Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2015. – 178 с.
4. Имаева, Э.Ш. Коммуникативные аспекты преподавания в аудитории нерусскоязычных студентов / Э.Ш. Имаева, А.Г. Ряхова, Д.Н. Мазидуллин // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Изд-во ГПА ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2022. – №74-4. – С. 84-88
5. Имаева, Э.Ш. Методологические и терминологические аспекты преподавания общетехнических дисциплин в аудитории нерусскоязычных студентов / Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова, О.Б. Давлетов, М.Р. Исмагилов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Изд-во ГПА ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2017. – №54-4. – С. 76-83

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, доцент Петрова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Целью настоящей статьи является выявление роли функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения. Методологической основой послужил функциональный подход к исследованию сущности функциональной грамотности и положения складывающейся теории формирования личности безопасного типа поведения. Установлено, что обеспечение безопасности личности определяется ее способностью к саморегуляции, сознательному управлению своим психологическим состоянием в чрезвычайной ситуации, которая развивается на основе мотивации, прочных знаний в сфере защиты от угроз и рисков, уверенного владения способами защиты и правилами безопасного поведения. Эффективность формирования личности безопасного типа поведения обеспечивается функциональной грамотностью обучающихся в области безопасности, включающей идентификацию опасностей, их предотвращение и ликвидацию. Значимость функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения раскрывается через ее функции: личностного развития, социализации, профпедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания. Обоснованные функции позволяют сделать вывод о правомерности использования функционального подхода и комплексном значении функциональной грамотности в обучении безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, личность безопасного типа поведения, безопасность жизнедеятельности, саморегуляция и самоорганизация личности, конструктивный внутриличностный конфликт.

Annotation. The purpose of this article is to identify the role of functional literacy in the formation of a safe type of behavior personality. The methodological basis was a functional approach to the study of the essence of functional literacy and the position of the emerging theory of the formation of a safe type of behavior personality. It is established that ensuring the security of an individual is determined by its ability to self-regulation, conscious management of its psychological state in an emergency situation, which develops on the basis of motivation, solid knowledge in the field of protection from threats and risks, confident possession of methods of protection and rules of safe behavior. The effectiveness of the formation of a safe type of behavior personality is ensured by the functional literacy of students in the field of safety, including the identification of hazards, their prevention and elimination. The importance of functional literacy in the formation of a safe type of behavior personality is revealed through its functions: personal development, socialization, propaedeutics, professional orientation, rehabilitation, education. The reasoned functions allow us to conclude that the use of a functional approach is legitimate and the complex significance of functional literacy in life safety training.

Key words: functional literacy, personality of a safe type of behavior, life safety, self-regulation and self-organization of personality, constructive intrapersonal conflict.

Введение. В современном обществе растущих рисков и угроз, увеличения деструктивных факторов формируется качественно новое представление о безопасности жизни и деятельности как общепризнанной ценности и нормы, необходимой для защиты общественных отношений, обеспечивающих устойчивое развитие личности, общества и государства, соблюдения национальных интересов России. Актуализация научного направления безопасности жизнедеятельности сопряжена с проблемой разработки теории формирования личности безопасного типа поведения (Р.И. Айзман, А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотов, С.В. Петров, Е.Б. Перельгина, М.В. Погодаева, А.Н. Сухов, В.М. Ширшова) [6, 8.]. Анализ научных источников показал широкий разброс суждений при трактовке дефиниции понятия личность безопасного типа поведения. В исследованиях А.Н. Сухова категории «безопасность личности», «безопасное поведение личности», «безопасный тип личности» анализируются с точки зрения конфликтологического подхода к их пониманию [7]. В основе безопасного поведения лежит, по мнению автора, внутриличностный конструктивный и деструктивный конфликты, определяющие принятие решений на основе имеющихся социальных представлений. Конфликтность возникает при различных состояниях социально-психологической структуры личности: ментальности, ценностно-смысловой и мотивационной сферы, когнитивных характеристик, «Я-концепции», локуса контроля; социально-психологической компетентности и др.. При деструктивном конфликте эти представления сформированы на основе вседозволенности и позиции «цель оправдывает средства» (противоправные, аморальные), причем цели также могут иметь негативный характер. В условиях конструктивного конфликта принятие решений о достижении позитивных целей происходит с помощью средств, не выходящих за рамки права и морали. Это обстоятельство свидетельствует о настоятельной необходимости развития у обучающихся ценностей и установок, отражающих личную и гражданскую ответственность, личностные качества сострадания, готовности к оказанию помощи, толерантности, заботы о защите интересов своей страны. Данный аспект раскрывается М.В. Погодаевой, рассматривающей потенциал развития личности безопасного типа поведения в логике аксиологического подхода [5]. При обосновании ценностной детерминанты, автор, совершенно справедливо, на наш взгляд, аргументирует роль образования, как транслятора ценностей современной культуры в ходе развития ценностно-смысловой сферы личности. Действительно, личностное развитие определяется качеством образования в области безопасной жизнедеятельности, построенном на культурологических принципах (Н.Б. Абаскалова, Л.А. Михайлов, М.А. Картавых, Э.М. Киселева, О.Н. Русак, В.П. Соломин) [4].

Механизм обеспечения безопасности определяется способностью личности к саморегуляции и самоорганизации, то есть сознательного управления своим психологическим и эмоциональным состоянием в опасной или чрезвычайной ситуации [6]. Справиться со своими чувствами страха и опасности возможно на основе уверенных знаний способов защиты и умений их применять в обычной жизни, владеть приемами снижения волнений и нерешительности, повышения устойчивости к стрессу. Решение данной педагогической задачи лежит плоскости функциональной грамотности, проявляющейся на практике в действиях обучающихся, а оценка ее сформированности – в модели поведения в реальных ситуациях жизни [1]. Применительно к безопасности жизнедеятельности, функциональная грамотность означает готовность и способность школьников к безопасной деятельности в социальной и природной среде на основе обретения опыта анализа опасных ситуаций, соблюдения правил безопасного поведения, умений выстраивать коммуникации в учебном взаимодействии [3]. В этой связи целесообразным представляется использование функционального подхода к раскрытию роли функциональной грамотности в формировании культурной личности безопасного типа поведения. Функциональный подход предполагает выявление функций данного педагогического феномена и их взаимодействия в образовании по основам безопасности жизнедеятельности. В наших рассуждениях учитываются, выделенные В.А. Ермоленко, адаптивная, пропедевтическая, профориентационная, реабилитационная, воспитательная и развивающая функции [2], интерпретируемые в контексте формирования личности безопасного типа поведения.

Цель нашего исследования состояла в раскрытии педагогической значимости функциональной грамотности в формировании культурной личности безопасного типа поведения на основе функционального подхода.

Изложение основного материала статьи. Сущность и значение такого педагогического феномена как функциональная грамотность, раскрываемого с помощью функционального подхода, предполагает необходимость обращения к динамике содержания образования по безопасности жизнедеятельности. Современный характер общественных отношений определяет четко выраженный тренд в изменении содержания, связанный с актуализацией функционального знания [9]. Междисциплинарный контент содержания образования по безопасности жизнедеятельности отличается практической направленностью на понимание реальных угроз и освоение методов их преодоления. Обучающийся должен уметь анализировать и оценивать опасности и чрезвычайные ситуации природного, техногенного, социального, экологического характера, находясь в доме, на улице, при выполнении какой-либо деятельности или отдыхе. При идентификации опасности, он способен к разработке соответствующей модели безопасного поведения, включающей адекватные способы ее предотвращения и ликвидации последствий. Обобщенное понятие «личность безопасного типа поведения» раскрывается через готовность и способность человека к безопасной самореализации в окружающем мире на основе саморегуляции и самоорганизации. При этом важно, что принятие решения происходит на основе конструктивного внутриличностного конфликта, построенного на позитивных социальных ценностях. Осознанное и уверенное управление своим поведением в угрожающей ситуации в своей фундаментальной основе имеет психологическую устойчивость, проявляющуюся в мотивационных установках и волевых качествах, а также необходимую компетентность в сфере обеспечения безопасности.

Формирование личности безопасного типа поведения на основе развития функциональной грамотности у обучающихся в сфере защиты от угроз и рисков потребовало обращения к выявлению ее роли и функций. Нами обоснованы функции: личностного развития, социализации, пропедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания. Функциональная грамотность развивает способности обучающегося решать актуальные жизненные проблемы безопасности с помощью усвоенных знаний и умений, социального и личностного взаимодействия. Движущими силами личностного развития являются противоречия между новыми потребностями в безопасности и возможностями их удовлетворения, возросшими возможностями обучающегося к познанию и привычным типом обучения и общения, изменением общественных запросов на творческую личность безопасного типа поведения и имеющимся уровнем ее развития. Интегральный результат в виде развития личности безопасного типа поведения предусматривает развитие у обучающихся ценностно-смысловой мировоззренческой платформы, базовой основой которой является конструктивный внутриличностный конфликт, построенный на позитивных социальных ценностях. Когнитивный и прагматический компоненты личности безопасного типа поведения обеспечиваются формированием творческого и критического мышления в осмыслении единой научной картины мира с ее угрозами; освоением средств и методов защиты от чрезвычайных ситуаций в мирное и военное время; навыков общения на основе вербальной и невербальной коммуникации. Ориентация на существующую реальность превращает учебный материал в «живое», имеющее для школьников личную значимость, знание. Обучающиеся приходят к пониманию, что усвоенные ценности, знания и способы безопасного поведения необходимы и полезны, как сегодня, так и в будущей жизни.

Функциональная грамотность в сфере формирования личности безопасного типа поведения играет роль социализации, то есть успешной интеграции обучающегося в социальную сферу жизни учебного коллектива, общества, страны, мира. Социализация представляет собой двусторонний процесс усвоения обучающимся социального опыта в сфере обеспечения безопасности и активной самореализации личности своих возможностей и притязаний, поиска «собственного я» как субъекта деятельности и общения в плане осознания и обеспечения безопасности. Непрерывный характер процесса социализации диктуется, с одной стороны, изменениями в масштабах, усилении угроз, структуре опасностей и способах защиты от них, с другой, постоянным развитием личности безопасного типа поведения посредством освоения все новых актуальных компетенций в обеспечении безопасности и гармонизации взаимоотношений в системе «личность — общество — природа». Благодаря социализации усваиваются доминирующие демократические представления, социальные ценности и нормы поведения, не противоречащие требованиям безопасности.

Функция пропедевтики функциональной грамотности в процессе формирования личности безопасного типа поведения означает, что при обучении закладываются основы безопасности жизнедеятельности, значимость смыслов и ценностей безопасности, важность освоения траектории общего и личного продвижения к пределам допустимого риска, базовой системы знаний и способов преодоления угроз в настоящей и будущей жизнедеятельности. Функциональная грамотность демонстрирует преемственность осваиваемых обучающимися новых впечатлений, отношений, знаний и способов безопасного поведения с имеющимся личностным опытом и перспективными путями его обогащения в процессе обучения на основе междисциплинарных связей. Опора на жизненный опыт по безопасности жизнедеятельности позволяет установить не только его уровень, но и, с позиций апперцепции, психологические особенности восприятия и мышления (Г.В. Лейбниц, Д. Локк). В результате в обучении происходит естественная интеграция нового знания и элементов личного опыта, «восхождение» от личного опыта деятельности школьников к его рефлексии и соотношению с актуальными теоретическими положениями, и далее к их практическому применению в опасных и чрезвычайных ситуациях. Пропедевтика связана с мотивацией к самой проблеме безопасности и способам ее разрешения, ее глубинным ценностно-смысловым пониманием. Обеспечивает переход к самостоятельности, готовности использовать традиционные и современные методы познания и опыт лучших практик, нравственно-ответственное отношение.

Профессиональная ориентация функциональной грамотности при формировании личности безопасного типа поведения состоит в том, что в процессе личностного становления рельефно проявляются склонности, и интересы обучающихся, качества их личности, связанные с саморегуляцией и самоорганизацией в стрессовых условиях чрезвычайных ситуаций, смоделированных с помощью кейс-задач, тренингов, учебно-социальных практик. При решении задач на идентификацию, предотвращение и ликвидацию опасностей обучающиеся проявляют и развивают метапредметные аналитические, прогностические, проблемные, практические умения, демонстрирующие их способности и профессиональную направленность. Оценка социальных потребностей и собственных возможностей и особенностей приводит к обоснованному выбору профессионального будущего. Данная функция функциональной грамотности как полезного и нужного знания приобретает особое значение в старших классах в период профессионального самоопределения. Учитывая, что данный выбор осуществляется в условиях неопределенности, и обучающиеся должны его совершать неоднократно в своей жизни, необходим определенный базовый задел в образовании обучающихся, входящий в содержание функциональной грамотности. Функция реабилитации состоит в том, что она обеспечивает восстановление личностного статуса обучающегося при утрате им позитивных социальных представлений при неблагоприятных факторах развития. Функциональная грамотность при формировании личности безопасного типа поведения особенно значима для школьников из неблагополучных семей, являющихся одновременно и жертвой, и источником опасностей, а также детей с ограниченными возможностями развития. В результате реабилитации у такого контингента обучающихся появляется уверенность в собственных возможностях использования знаний в обеспечении безопасности, желание активной самостоятельной деятельности в социуме, профессиональной ориентации. Функция воспитания отражает основные положения Концепции духовно-нравственного воспитания обучающихся в отечественном образовании (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обновленных ФГОС общего образования. Исходя из них, по-новому звучат задачи развития личностных качеств обучающихся, в том числе в сфере гражданской идентичности и патриотизма. Воспитательные задачи реализуются через жизненное, личностное, профессиональное самоопределение личности безопасного типа поведения, означающее выбор ценностно-смысловых ориентиров и нравственно-этических установок, формирование мировоззрения на основе единой научной картины мира. Гражданско-патриотическое, нравственно-этическое воспитание, воспитание познавательной и экологической культуры, культуры здорового образа жизни и культуры безопасной жизнедеятельности позволяет успешно решать различные учебные и реальные жизненные проблемы безопасности, выстраивать позитивные взаимоотношения в социальной группе.

Выводы. Социальный запрос на формирование личности безопасного типа поведения обусловлен развитием качественно новых представлений о безопасности жизнедеятельности как общепризнанной ценности и нормы, обеспечивающей устойчивое развитие личности, общества и государства. В качестве психологического механизма обеспечения безопасности рассматривается способность личности обучающегося к саморегуляции в условиях угроз и рисков, которая основывается на мотивации, основных знаниях и умениях применять их в реальной жизни. Использование функционального подхода позволило оценить разностороннюю роль функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения. Обоснованные взаимосвязанные функции личностного развития, социализации,

пропедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания характеризуют высокую значимость функциональной грамотности, ее комплексное воздействие на формирование личности безопасного типа поведения.

Литература:

1. Басюк, В.С. Формирование функциональной грамотности обучающихся – важный аспект достижения личностных результатов образования / В.С. Басюк // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 6. – С. 34-42. – Режим доступа: OZP 6 80 T.1 2021.pdf (instrao.ru)
2. Ермоленко, В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект / В.А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 11.04.2023).
3. Камерилова, Г.С. Кейс-обучение как средство формирования функциональной грамотности по безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях / Г.С. Камерилова, М.А. Губарева, Е.Н. Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6 – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32348> (дата обращения: 17.04.2023)
4. Картавых, М.А. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/752/643> (дата обращения 21.04.2023)
5. Погодаева, М.В. Аксеологический подход к воспитанию личности безопасного типа поведения / М.В. Погодаева // Интернет-журнал «Мир науки» – 2018 – №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN118.pdf> (дата обращения 21.04.2023)
6. Психология безопасности: учебное пособие для вузов / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перелыгина. – М.: Юрайт, 2020. – С. 276.
7. Сухов, А.Н. Безопасность личности как научно-практическая проблема / А.Н. Сухов // Человеческий капитал. – 2021. – № 2 – 146 с.
8. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности / Р.И. Айзман, С.В. Петров, В.М. Ширшова. – Новосибирск: АРТА, 2011. – С. 208.
9. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1251?locale=ru_RU (дата обращения 21.04.2023)

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Сомов Георгий Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Выродов Дмитрий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса для системы профессионально-педагогического образования. Цель статьи состояла в характеристике системы профессионально-педагогических условий, способствующих развитию компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Проведен анализ имеющихся педагогических исследований по обозначенной проблематике. Предложены профессионально-педагогические условия развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Они представлены освоением студентами учебных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Основы деструктологии», а также прохождением интегрированной клинической практики. Каждое из предложенных условий раскрыты в статье. Приведены методические рекомендации по организации процесса изучения безопасности жизнедеятельности в контексте рассматриваемого вопроса. Охарактеризовано содержание основ деструктологии как относительно нового педагогического феномена. Раскрыт циклический характер интегрированной клинической практики будущих педагогов с акцентом на особенности процесса развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Отмечен личностно-деятельностный характер профессионально-педагогических условий развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальная безопасность, образовательная среда, компетентность, профессионально-педагогические условия, интегрированная клиническая практика, цикличность.

Annotation. The relevance of the issue under consideration for the vocational education system is justified. The purpose of the article was to characterize the system of professional and pedagogical conditions that contribute to the development of the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process. An analysis of the available pedagogical research on the indicated problems was carried out. Professional and pedagogical conditions for the development of the competence of bachelors of pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process are proposed. They are represented by the mastering by students of the educational disciplines "Life Safety," "Fundamentals of Destructology," as well as the passage of integrated clinical practice. Each of the proposed conditions is disclosed in the article. Guidelines are provided for organizing the process of studying life safety in the context of the issue under consideration. The content of the foundations of destructology is characterized as a relatively new pedagogical phenomenon. The cyclical nature of the integrated clinical practice of future teachers with an emphasis on the peculiarities of the process of developing the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social safety in the educational process is disclosed. The personality and activity of the professional and pedagogical conditions for the development of the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process was noted.

Key words: social security, educational environment, competence, professional and pedagogical conditions, integrated clinical practice, cyclicality.

Введение. Современный этап общественного развития характеризуется растущей важностью проблем, связанных с обеспечением социальной безопасности детей, являющихся наиболее незащищенной категорией населения. Социальная безопасность детей предполагает их защиту от внешних и внутренних угроз, развитие устойчивости; способности к прогнозированию, возможному предупреждению и противостоению опасностям, связанным с физическим насилием (разбой, бандитизм, терроризм) и психическим воздействием (шантаж, мошенничество, воровство); употреблением психотропных веществ (наркомания, алкоголизм), опасностью суицидов (П.А. Кисляков, С.В. Петров, В.М. Ширшов). Исследователи (О.О. Андронникова, И.А. Баева, Ю.В. Варданын, Н.В. Гаряев, М.Г. Гераскина, Е.Н. Руськина) единодушны в том, что проблемы социальной безопасности могут быть разрешены только с помощью целенаправленной и системной деятельности, организованной на государственном, общественном, личностном уровнях, предполагающих комплексность политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых мер [1, 2, 3, 4, 5]. Особую значимость в ее решении приобретает система образования, а первоочередная роль в ней принадлежит педагогам, которые должны при этом обладать соответствующей компетентностью [6, 8, 9, 10]. Необходимость владения педагогами соответствующей компетентностью отражена в профессиональном стандарте, согласно требованиям которого учителя должны в процессе воспитательной деятельности «регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды» [11] и, в первую очередь, для обеспечения социальной безопасности. Ведь школа – это, прежде всего, социальная среда, особый микромир со своими правилами, традициями, в том числе и опасностями, в котором обучающиеся находятся значительное время. Учитывая тот факт, что в современном мире именно социальные опасности преобладают среди других групп угроз для личности и общества, то обеспечение социальной безопасности детей в образовательном процессе является первоочередной общепедагогической проблемой. В настоящее время дети с еще не сформированным до конца мировоззрением, постоянно общаются в различных социальных сетях, в виртуальной реальности, ежедневно подвергаются опасности идеологической обработки, быть вовлеченными в экстремистские и террористические организации, проникнуты положениями течения «Колумбайн». Все это деструктивно сказывается как на образовательном процессе, так и на развитии российского общества.

Несмотря на важность проблемы, ее разработка в области теории и методики профессионального образования еще не получила должного освещения. В образовательных организациях не сложилось четкого представления об их роли в обеспечении социальной безопасности детства, а педагоги не в полной мере используют разработанный в науке коммуникативный технологический инструментарий формирования культуры безопасного поведения.

Изложение основного материала статьи. В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (Мининском университете) разработаны и реализуются профессионально-педагогические условия развития у будущих педагогов компетентности по обеспечению социальной безопасности школьников в образовательном процессе. Предлагаемые профессионально-педагогические условия обладают универсальностью, могут быть тиражированы среди других организаций высшего образования, реализующих педагогические направления подготовки. Среди представленных профессионально-педагогических условий отметим следующие:

- 1) освоение будущими бакалаврами – педагогами обязательной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;
- 2) освоение факультативной дисциплины «Основы деструктологии»;
- 3) усиление практической подготовки будущих педагогов в процессе интегрированной клинической практики [7].

Первое профессионально-педагогическое условие развития компетентности педагогов по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе связано с освоением ими содержания обязательной для изучения всеми бакалаврами в нашей стране, независимо от направления и профиля подготовки, учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В структуре содержания упомянутой дисциплины выделяется ряд модулей, ключевым из которых выступает «Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях». Помимо изучения способов обеспечения безопасности человека в опасных и чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, значительное внимание уделяется рассмотрению социальных опасностей, на которые в современном мире приходится «львиная доля» угроз человечеству.

В ходе лекционных и практических занятий со студентами – будущими педагогами разных предметных областей подробно разбираются виды и формы проявлений социальных угроз и опасностей, их глубинные истоки, способы предотвращения конфликтных ситуаций и безопасного поведения людей. При этом изучаемое содержание рассматривается в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности, где акцент делается не только на алгоритмы защиты себя, но и на способы обеспечения безопасности вверенных педагогу школьников в момент их нахождения в образовательном пространстве.

Приоритет отдается практико-ориентированным контекстным заданиям, в которых рассматриваются реальные и гипотетические профессиональные ситуации, связанные с получением угроз террористического характера, захватом заложников, буллингом и так далее.

Второе профессионально-педагогическое условие предполагает внедрение в учебный процесс вуза достаточно «молодой» учебной дисциплины «Основы деструктологии», которая в структурно-содержательном аспекте находится еще в стадии становления, впитывая в себя самую актуальную на данный момент социально-опасную проблематику. Помимо общетеоретических вопросов, отражающих специфику науки конфликтологии, основное внимание обращено на виды деструктивного поведения обучающихся, способные оказать разрушительное влияние как на психическое, так и на физическое здоровье обучающихся. Самыми распространёнными среди них выступает скулшутинг и приверженность идеям течения «Колумбайн». В процессе рассмотрения теоретических и прикладных аспектов деструктологии основное внимание уделяется знакомству с методиками выявления потенциальных «колумбайнеров», дабы учителя, находящиеся на своеобразной педагогической «передовой» могли вовремя распознать признаки надвигающейся беды и предотвратить ее.

Третье профессионально-педагогическое условие подразумевает усиление практической подготовки будущих педагогов в процессе интегрированной клинической практики. Интегрированная клиническая практика предполагает постоянное (систематическое) нахождение студентов – будущих педагогов в образовательных организациях, которые имеют статус «клиническая база практики». Такой статус присваивается образовательной организации, которая обладает высококвалифицированным кадровым составом, имеет современное материально-техническое обеспечение, в профессиональной деятельности внедряет новейшие достижения психолого-педагогических наук, педагогический коллектив готов к осуществлению наставничества над будущими педагогами. Студенты еженедельно в течение всего учебного дня находятся на территории клинической базы практики, работая по индивидуально-групповой программе.

Следует отметить, что тематика программы действий будущих педагогов в процессе прохождения ими интегрированной клинической практики определяется руководством базовой организации в рамках проблематики, над

разработкой которой она работает. Стержневым видом деятельности студентов является проектно-исследовательская работа, в том числе сопряженная с обеспечением социально-безопасной образовательной среды в отдельных классах и школе в целом.

Интегрированная клиническая практика имеет циклический характер – каждый год обучения в вузе – отдельный цикл. Причем предполагается, что студенты будут прикреплены к одной и той же школе в течение всего процесса обучения, чтобы можно было досконально и комплексно изучить специфику образовательной организации и имитировать процесс профессиональной деятельности, добившись ранней профессионально-педагогической социализации.

Первый цикл – ознакомительный. В процессе первого года первокурсники педагогических направлений подготовки посещают образовательные организации – клинические базы практик и знакомятся с нормативной базой образования, направлениями деятельности школы, посещают уроки учителей наставников, знакомятся с воспитательной системой организации.

Второй цикл – психолого-педагогический. Студенты заканчивают изучение общепрофессиональных дисциплин одноименного модуля. В процессе практической подготовки будущие педагоги, выступая классным руководителем – дублером, изучают досконально прикрепленный им классный коллектив, совместно с классными руководителями с помощью психологических методик составляют психологический портрет класса, выявляют проблемы межличностных взаимоотношений учащихся, которые потенциально могут стать или уже переросли в категорию социальных угроз в рамках отдельно взятого детского коллектива. В качестве проектно-исследовательской деятельности студентам предлагается разработать рекомендации по предотвращению и разрешению социальных конфликтов в школьном коллективе, способствуя повышению социальной безопасности образовательной среды.

Третий цикл – методический. В этот период студенты, осваивая предметные методики обучения, пробуют себя в процессе практической подготовки в качестве учителей – предметников и продолжают воспитательную работу в вверенном учебном коллективе совместно с классным руководителем.

Четвертый цикл – стажерский, в процессе которого многие студенты официально начинают трудовую деятельность в качестве педагогов, на плечи которых ложится обязанность обеспечения безопасности образовательного процесса, в первую очередь социального характера.

Выводы. Весь представленный комплекс профессионально-педагогических условий развития компетентности педагогов по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе имеет ярко выраженный личностно-деятельностный характер, соответствующий специфике компетентностного подхода. Реализуемая в Мининском университете в течение последних десяти лет успешная практика профессиональной подготовки педагогов, ориентированная на формирование у них компетентности по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе позволяет сделать вывод об адекватности выбранных профессионально-педагогических условий.

Литература:

1. Андронникова, О.О. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа / О.О. Андронникова. – URL: <http://obrazovanie9.ru/articles/338-psy-bezopasnostj-vuza.html> (дата обращения 03.06.2023)
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Варданын, Ю.В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю.В. Варданын, Е.Н. Руськина // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 79-82
4. Гаряев, Н.В. Формирование у студенческой молодежи толерантного сознания как основы социальной безопасности: диссертация ... к.п.н.: 13.00.02 / Гаряев Николай Владимирович. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
5. Гераськина, М.Г. Психологическая характеристика безопасности образовательных учреждений / М.Г. Гераськина // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 3. – С. 167-171
6. Забродин, Ю.М. Образовательная среда – феноменология и практика безопасности / Ю.М. Забродин, В.В. Рубцов // Безопасность образовательной среды: Сб. статей: В 2 ч. Ч. II / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М., 2008. – С. 15-19
7. Картавых, М.А. Концепция интегрированной клинической практики студентов в системе высшего педагогического образования / М.А. Картавых, И.В. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 126-129
8. Кисляков, П.А. Исследование социально безопасной среды образовательных учреждений в сетевом научно-образовательном центре педагогического вуза / П.А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – №2(10). – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/2/kislyakov.pdf> (дата обращения: 02.06.2023)
9. Ковров, В.В. Создание модели психологически безопасной образовательной среды на экспериментальных площадках МГППУ / В.В. Ковров // Безопасность образовательной среды: сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 75-80
10. Петров, С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения: учебное пособие / С.В. Петров, П.А. Кисляков. – М.: Издательство «Русский журнал», 2010. – 260 с.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013г. N 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 03.06.2023)

УДК 378.1

доцент, кандидат педагогических наук Кирюхин Алексей Юрьевич
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак);
доцент, кандидат педагогических наук Мунасыпов Ильдар Мухтарович
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак);
доцент, кандидат педагогических наук Хаустов Сергей Леонидович
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак)

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В настоящее время организация научно-исследовательской деятельности бакалавра технического вуза недостаточно развита, в связи с этим является необходимым вводить новые методы для привлечения студентов к НИДС. Примером может служить развитие Soft Skills и Hard Skills на базе высших учебных заведений, сопровождающееся получением необходимых навыков и их дальнейшего практического применения. Гармоничное развитие «мягких» и «жестких» навыков позволяет расширить возможности отдельного студента. Реализация любого проекта включает в себя не только его выполнение, но также и успех его внедрения. В связи с этим встает вопрос не только о профессионализме выполняющих данный проект ученых, но и о профессиональной пригодности для защиты, обоснования и успешного внедрения. При этом данная методика должна синхронизироваться с другими. В частности, метод двойного управления в ВУЗ позволяет повысить эффективность работоспособности студентов. Сюда же можно отнести и метод «наставничества», когда за группой закреплен человек, вдохновляющих их. Однако любая инициатива должна исходить «снизу», а не навязываться руководством. Для этого необходимо обеспечить студентов информацией о перспективах их личностного роста. Мотивация есть успех любой научно-исследовательской деятельности. Поэтому данная статья акцентирует внимание на воспитательном процессе, который поможет реализовать вышеизложенную идею на практике.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, Soft Skills, Hard Skills, мышление, навыки.

Annotation. At present, the organization of research activities of a bachelor of a technical university is not sufficiently developed, in this regard, it is necessary to introduce new methods to attract students to NIDS. One of these methods is the development of Soft Skills and Hard Skills on the basis of higher educational institutions, accompanied by the acquisition of the necessary skills and their further practical application. The harmonious development of "soft" and "hard" skills allows you to expand the capabilities of an individual student. The implementation of any project includes not only its implementation, but also the success of its implementation. In this regard, the question arises not only about the professionalism of the scientists carrying out this project, but also about professional suitability for protection, justification and successful implementation. At the same time, this technique should be synchronized with others. In particular, the method of dual control in the university allows you to increase the efficiency of students' performance. This also includes the method of "mentoring", when a group is assigned a person who inspires them. However, any initiative should come "from below", and not be imposed by the leadership. To do this, it is necessary to provide students with information about the prospects for their personal growth. Motivation is the success of any research activity. Therefore, this article focuses on the educational process, which will help to put the above idea into practice.

Key words: research activity, Soft Skills, Hard Skills, thinking, skills.

Введение. Для обеспечения научно-технической независимости, а также ее дальнейшего развития следует подготовить квалифицированные кадры, умеющие сочетать в себе как технические, так и социальные навыки. Важным является поддержка государственными органами новых методов для достижения поставленных целей. При всем при этом, подобные предложения должны исходить как от руководителей ВУЗ, так и от самих студентов. Их кооперация позволит эффективно решать актуальные проблемы в области инженерно-технических задач.

Изложение основного материала статьи. Сегодня большое внимание уделяется подготовке технических кадров. По словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, подготовка инженеров и IT-специалистов является необходимым условием для быстрого развития экономической системы, играет важную роль в инновационном развитии страны, поскольку ее будущее за высокотехнологичными и наукоемкими отраслями. Он должен быть не только ученым, но и лидером, менеджером, конструктором. В этом отношении обладание определенными компетенциями является основой социального назначения системы высшего образования, что является основополагающим в принципах ФГОС ВПО.

Изучая основы вышеупомянутых принципов отметим, что цель обучения в высших учебных заведениях (ВУЗ) заключается в формировании у обучающихся общекультурных и профессиональных навыков. Последнее подразделяется на несколько видов профессиональной деятельности, среди которых особое место занимают научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР), являющиеся ведущим условием совершенствования системы высшего профессионального образования при полном вовлечении в этот процесс студентов и преподавателей.

Такой подход развивает российские научные школы и готовит новые поколения к будущим технологическим вызовам, а будущие исследователи должны ориентироваться на потребности настоящего и ближайшего будущего.

Однако для решения серьезных проблем, затрагивающих не только государство, но и общество, необходима подготовка адекватных кадров. Здесь важно отметить, что уровень образования оказывает влияние на экономику страны, поскольку определяет, какие человеческие ресурсы страна примет в будущем. Если спроецируем это на сегодняшний день, то в России очень большое количество неквалифицированных людей и некачественных рабочих мест, так как люди получили низкий уровень знаний и навыков [1].

Целью бакалаврской работы является многоэтапная реализация творческих и интеллектуальных умений, формирование представлений о методах и способах внедрения научной деятельности, обеспечение единства учебного и практического процессов для повышения профессиональной подготовки специалистов с университетским образованием. Научно-исследовательская работа обучающихся помогает формировать из них будущих творческих личностей, способных эффективно находить решение возникающих теоретических и прикладных задач. Поэтому НИДС – это деятельность, основанная на поиске решений проблем с неизвестным исходом в будущем. НИДС делится на три вида [2]:

1. Научная работа интегрирована с учебным процессом.

Этот вид НИОКР характеризуется общим характером работы и позволяет выявить студентов, склонных к исследовательской деятельности. Ожидается, что в рамках различных академических дисциплин студенты получат задания, основанные на опыте работы. Такими заданиями могут быть, например: написание эссе, подведение итогов, подготовка отчета, сдача курсовой или выпускной работы. Современные образовательные стандарты предполагают возможность проведения исследований в качестве дополнения к образовательным или отраслевым практикам.

2. Научная работа, дополняющая учебный процесс.

Этот тип организации научных исследований заключается в индивидуализации обучения, углублении в материал преподаваемых дисциплин, создании перспектив для дальнейшего поступления на следующие ступени образования – в магистратуру и аспирантуру. Здесь научно-исследовательская работа подразумевает нижеследующие виды деятельности: активная работа в научных кружках, семинаров, конференций, а также презентации и участие в стипендиальных конкурсах. Вышеуказанные виды научно-исследовательской работы могут осуществляться как в рамках самого образовательного учреждения, так и в автономных сообществах.

3. Научная работа сопутствующая воспитательному процессу.

Данный вид организации НИДС ориентирован на приобретение профессиональных навыков, которые могут быть ограничены определенной областью научной деятельности. Он проходит под руководством педагогов и ученых. Следует отметить, что процесс реализации НИДС представляет собой сугубо индивидуальный подход к творческой и интеллектуальной самореализации студента. Однако для полноценного вовлечения обучающихся в мир науки необходимо наличие у обучающегося определенной базы ранее полученных знаний. При его отсутствии следует мотивировать студентов, объяснить им, как участие в исследовательской деятельности повлияет на их личность; поэтому для обеспечения создания условия в рамках интеллектуального труда обучающихся следует обозначить основы данного труда, то есть учитывать психические особенности работника, правильно организовать научную деятельность в симбиозе с гигиеной труда. Организация умственной работы студента предполагает осмысление основных интеллектуальных процессов, из которых наиболее важным в данном контексте является мышление. Мышление – это процесс, связанный с психикой человека. Он социально обусловлен и связан с речью, а также играет важную роль в познании мира, чувств, практической деятельности [3].

Применительно к психолого-педагогическим факторам изучения организации учебной деятельности студентов определяется общая цель существования университета - формирование компетентных специалистов, отвечающих запросам современного общества. Достижение этой цели невозможно без участия студентов в НИДС и развития на ее основе их креативных возможностей. "Современная научно-техническая революция вносит существенные изменения в содержание труда... В нашей стране это содержание труда становится все более исследовательским и исследовательским, требующим от работника... гибкости мышления" [4]. При подготовке специалистов большое внимание следует уделять формированию личностных качеств каждого студента, для того чтобы они смогли реализовать весь свой исследовательский потенциал. Для этого программа обучения должна включать развитие Soft Skills и Hard Skills. Конечно, его элементы представлены в вузах, но нацелены они на всех без исключения студентов, вовлекая их в активную студенческую жизнь. Для нас важно, чтобы эти навыки приобретались конкретными будущими специалистами в сотрудничестве с другими членами общества, т.е. взаимодействовали друг с другом в универсальных ситуациях, но дополнительно приобретали опыт в искусственных или специально созданных условиях, обстоятельствах. Для ясности и последовательности мы определили таким понятиям как Soft Skills и Hard Skills [5].

Hard skills (в переводе с англ. «жесткие навыки») – это профессиональные, технические компетенции, которые возможно продемонстрировать, оценить и проверить. К этому можно отнести следующее: знание иностранных языков, умение взаимодействовать с компьютерными системами [6]. Они неизменны для конкретной профессии и не определяются нахождением в какой-либо компании или в каком-либо коллективе работает человек [7].

Soft skills (в переводе с англ. «мягкие навыки») – это такие навыки, которая не зависят от профессиональной деятельности, но которые влияют на статус человека. К подобным социально-психологическим качествам можно отнести: убедительность, решение конфликтных ситуаций, быстрая адаптация к новым условиям, умение работать с командой, наставлять ее, умение быть лидером. Эти качества могут как зависеть от характера человека, так и формироваться с опытом [3].

Гарвардский университет в своих исследованиях отмечает, что успешность в работе на 85% зависит от хорошо развитых soft skills, и только на 15% – от hard skills [3]. На данный момент для решения многих инженерно-технических задач активно используются возможности искусственного интеллекта, но при этом утверждение о замене человека в вопросах коммуникативного взаимодействия, рационального, чувственного или творческого мышления является ложным.

Поэтому возникает вопрос: каким образом можно осуществить программу по внедрению этих навыков в высших учебных заведениях? В качестве решения данной проблемы можно предложить создать специальные программы, разработанные специально для студентов технических специальностей. К ним относятся следующие: культурно-массовые мероприятия, направленные на активную социализацию и развитие личностных компетенций с учетом направленности. Научные руководители совместно с ответственными за воспитательную работу организуют мероприятие, включающее следующие аспекты развития Soft Skills [8]:

Коммуникация:

- умение понимать на слух;
- умение отстаивать свою позицию;
- нетворкинг;
- умение вести переговоры;
- создание презентации;
- умение представить себя;
- публичное выступление;
- умение работать в коллективе;
- нацеленность на результат;
- владение канцеляризмами;
- ориентированное действие на клиента.

Управление собой:

- сдержанность;
- траектория собственного развития;
- определение целей;
- управление временем;
- проявление инициативы и настойчивости;
- знание элементов и способов обратной связи.

Мышление:

- системное мышление;
- творческое мышление;
- структурное мышление;

- логическое мышление;
- поиск необходимой информации и ее анализ;
- разработка плановых решений.
- Дизайн-мышление:
- тактическое и стратегическое мышление (для руководителей).

Лидерские качества:

- повышение производительности.
- планирование проекта:
- организация задач;
- умение мотивировать коллектив;
- контроль за реализацией задач;
- быть наставником для команды;
- обстоятельство проявление лидерских качеств;
- организация деловых встреч;
- управление коллективом и их деятельностью;
- готовность к изменениями.

Таким образом, такие программы помогут определить личность ученика для лучшего понимания и реализации полученных навыков на практике. Научные руководители, зная, что из себя представляет студент, разработают для студента индивидуальную траекторию, так как успех проектов напрямую зависит от людей, которые ими руководят.

Однако, чтобы успех проекта действительно состоялся, необходимо добавить развитие Hard Skills, реализация которых организуется в процессе исследовательской деятельности. К ним относятся: привлечение студентов к участию в научно-практических конференциях, патентно-лицензионной деятельности, проведение различных конкурсов сочинений, участие в конкурсах научных работ и грантов, олимпиад по специальностям и отдельным предметам, публикация в сборниках научных трудов – все это предполагает возможность поступить в магистратуру и аспирантуру, а в дальнейшем остаться преподавателем на кафедре вуза.

Кроме того, необходимо разрабатывать повышение производительности НИДС в вузах. В качестве решения данной задачи можно использовать принцип двойного управления. Ее суть заключается в двойном управлении НИДС. Ее можно рассматривать как традиционную вертикаль управления, включающую ректора, заведующих НИДС и др. и как сообщество студенческого самоуправления [10]. Из этого следует, что создание на базе каждого вуза студенческих научных сообществ должно быть приоритетным для достижения поставленных целей. Это будет играть ускоряющий фактор в развитии студенческой науки. В качестве руководителей таких сообществ может выступать вузовский научный совет, в обязанности которого будут входить: реализация научных мероприятий, популяризация науки среди абитуриентов, проведение дополнительных мероприятий. Если будет проводиться активное взаимодействие между традиционной вертикалью организации научно-исследовательской деятельности в симбиозе с представителями студенческого самоуправления, то это поспособствует развитию и определению потребностей в НИДС. К этому можно добавить реализацию механизма взаимодействия с внешними партнерами – высокотехнологичными предприятиями, поэтому стоит усилить государственную поддержку, направленную на развитие инноваций. В частности, можно возобновить государственную программу, предусматривающую выделение финансов победителям конкурсов перспективных проектов.

Выводы. На этом фоне отметим, что для успешной организации научно-исследовательской деятельности в вузах необходимо разрабатывать новые методы участия студентов в этой сфере и при соблюдении этого условия уделять особое внимание личностным и профессиональным качествам.

Литература:

1. Кариева, Э.М. Влияние образования на экономику России / Э.М. Кариева, Н.В. Калабин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 9 (351). – С. 43-47. – URL: <https://moluch.ru/archive/351/78894/> (дата обращения: 18.03.2023)
2. Ведерникова, Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования [Текст] / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98-102
3. Еремеева, Т.С. Непрерывная профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе [Текст] / Т.С. Еремеева // Высшее образование сегодня. – 2007. – No 7. – С. 45-47
4. Лямина, Л.В. Психологические подходы к понятию мышления как феномену профессиональной деятельности [Текст] / Л.В. Лямина, Н.Н. Моисеева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 55 с.
5. Зюзин, В. Что такое hard и soft skills? В чем разница и что важнее. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://vc.ru/hr/178746-что-такое-hard-i-soft-skills-v-chem-raznica-i-что-важнее> (дата обращения: 16.06.2023)
6. Евсюков, В.Д. Внедрение новых форм организации труда в условиях формирования цифровой экономики / В.Д. Евсюков // Современные технологии эффективного управления сборник научных трудов. – 2018. – С. 160.
7. Галицкая, Л.В. Использование искусственного интеллекта в процессе формирования избыточной образовательной среды / Л.В. Галицкая, Я.Н. Князева, Д.Д. Триантафиллидис // В сборнике: Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики / Материалы IV Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием. – Краснодар, 2022. – С. 60-63
8. Чикаева, Т.А. Эстетика [Текст]: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки "Дизайн" (квалификация (степень) бакалавр) / Т.А. Чикаева; Министерство образования и науки РФ, Учреждение высшего образования Московский художественно-промышленный институт. – Москва: Изд-во МХПИ, 2016. – 163 с.
9. Минич, О.А. Обобщенная структура понятия «мягкие навыки». Значимость «гибких» навыков для современного специалиста / О.А. Минич, П.В. Сеница // В сборнике: Культурно-цивилизационный кризис в условиях информационного общества Материалы международной научно-практической конференции. – Витебск, 2022. – С. 155-158
10. Стромов, В.Ю. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2017. – № 10 (216). – С. 75-82

УДК 372. 853

кандидат педагогических наук, доцент **Кирюхина Наталья Владимировна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
 студент магистратуры **Теренина Анастасия Алексеевна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЗАДАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ И ЖАНРОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье обсуждается задача формирования блока метапредметных результатов освоения программ основного и общего среднего образования, определяющих умения работы с информацией. Анализируются итоги оценочных процедур (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР) по физике в контексте читательской грамотности и коммуникативной компетентности участников. Описываются модели банка заданий для оценки читательской грамотности, разработанные Федеральным институтом педагогических измерений для предмета «физика». Предлагается дополнить эту систему, включив в нее модели заданий для работы с художественными, историческими, юмористическими текстами. Приведены примеры заданий, направленных на извлечение, осмысление, преобразование и критическое оценивание информации, содержащейся в литературных произведениях, оригинальных научных трудах выдающихся ученых-физиков, в текстах с элементами научного юмора. Предполагается, что расширение стилового и жанрового своеобразия текстов положительно сказывается на учебной мотивации за счет воздействия на эмоциональную сферу личности ученика.

Ключевые слова: информационная компетентность, читательская грамотность, обучение физике, тексты.

Annotation. The article discusses the task of forming a block of meta-subject results of mastering basic and general secondary education programs that determine the ability to work with information. The results of evaluation procedures (OGE, USE, VPR) in physics are analyzed in the context of reader literacy and communicative competence of participants. The models of the task bank for assessing reader literacy developed by the Federal Institute of Pedagogical Measurements for the subject "physics" are described. It is proposed to supplement this system by including task models for working with artistic, historical, and humorous texts. Examples of tasks aimed at extracting, comprehending, transforming and critically evaluating information contained in literary works, original scientific works of outstanding physicists, in texts with elements of scientific humor are given. It is assumed that the expansion of the stylistic and genre originality of texts has a positive effect on educational motivation due to the impact on the emotional sphere of the student's personality.

Key words: information competence, reading literacy, teaching physics, texts.

Введение. В современном мире информационные компетенции становятся ключевым фактором в образовании на всех его этапах, от дошкольного до послевузовского. В перечнях метапредметных результатов освоения программ основного и общего среднего образования [7, 8] присутствуют блоки, в которых описаны умения и навыки, необходимые для работы с информацией. Отнесенные к ним универсальные учебные действия охватывают все этапы этого процесса: поиск, анализ, систематизация, интерпретация, преобразование из одной формы в другую, обобщение, оценка достоверности и легитимности, создание собственных информационных продуктов. В настоящее время задача их достижения все чаще связывается с формированием читательской грамотности (ЧГ) и коммуникативной компетентности (КК) в устной и письменной речи [6]. Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ) создан банк оценочных средств для развития читательской грамотности в рамках изучения предметов естественнонаучного цикла, разработаны методические рекомендации для учителей физики, химии, биологии [2, 5].

В качестве основного инструмента рассматриваются задания, направленные на работу с информацией, представленной текстами предметного содержания, и создание собственных высказываний на ее основе. Модели заданий контрольно-измерительных материалов (КИМ) Основного единого экзамена (ОГЭ) и Всероссийских проверочных работ (ВПР), оценочных процедур по модели PISA используют учебные тексты, представляющие собой специально адаптированные фрагменты из научно-популярной литературы, описаний и инструкций к приборам и техническим устройствам. По данным аналитических отчетов ВПР-11 с ними справляются не более 2/3 участников, а с заданиями, требующими развернутого ответа этот показатель составляет всего 20-30% [1]. О недостаточном владении компетенциями читательской грамотности свидетельствует и региональная статистика государственного итоговой аттестации по программам основного общего образования [4]. Из 829 участников ОГЭ-9 по физике в 2022 году в Калужской области задания на основе текстов №19 и №20 успешно выполнили соответственно 544 и 397 обучающихся (менее 2/3 и менее половины соответственно). Наиболее распространенные ошибки и затруднения учащихся при выполнении этих заданий:

- неполное понимание текста (как терминов, так и общеупотребительных слов и выражений);
- затруднения с осмыслением, интерпретацией и использованием информации, особенно если она представлена в знаково-символической или графической форме.

Анализ развернутых ответов участников ЕГЭ по физике, выполненный с привлечением педагогов-словесников [3], подтверждает существование корреляции между успешностью выполнения этих заданий и уровнем сформированности метапредметных умений, связанных с читательской грамотностью и коммуникативной компетентностью. Типичные ошибки в письменной речи, допускаемые учащимися [3, 5]:

- нарушение логики ответа из-за пропуска слов, шагов, неполнота аргументации;
- искажение смысла высказывания из-за нарушения порядка слов;
- бедность лексики, ограниченность синтаксических конструкций, нарушения стиля, неоправданное использование просторечных выражений.

Основной путь их преодоления – систематическая и целенаправленная работа по формированию метапредметных результатов средствами предмета. Описывая инструментальный открытый банк заданий для оценки читательской грамотности, М. Ю. Демидова и Е. Е. Камзеева выделяют две основные формы текстовой репрезентации физической информации [5]:

- сплошной текст (описание, повествование, рассуждение, определение, объяснение, инструкция);
- несплошной текст (графики, диаграммы, таблицы, карты, схемы, рисунки, фотографии, формы, информационные листы и объявления).

В предлагаемых банком заданиях комбинируются тексты различных форм и типов, исходя из необходимости охватить как можно больше компетенций. Обязательным условием является насыщенность терминами, в том числе новыми,

незнакомыми ранее. Особый приоритет отдается умению работать с графиками, таблицами, схемами и рисунками, символами. В банке представлены задания пяти моделей [3]: составление рецензии на ученическую работу по выполнению экспериментального задания; мини-сочинение о физическом явлении с примерами его использования; описание экспериментального исследования; составление расчетной задачи по графику; описание представленных на графике процессов.

Эта система заданий не исчерпывает всех возможностей для организации работы с текстом. Кроме традиционных научно-учебных и научно-популярных текстов можно использовать менее привычные для курса физики жанры и стили. В данной статье предлагается рассмотреть особенности работы с текстами трех типов: художественные (отрывки из литературных произведений), историко-научные (фрагменты работ классиков физической науки) и тексты с элементами научного юмора. Обобщенная модель работы предполагает анализ предложенных текстовых фрагментов и выполнение комплекса заданий.

Изложение основного материала статьи. Одним из направлений совершенствования системы средств формирования метапредметных умений, связанных с ЧГ и КК, может быть расширение стиливого и жанрового своеобразия текстов. Рассмотрим несколько примеров моделей, в которых используются тексты художественного стиля (отрывки из литературных произведений), историко-научные тексты (аутентичные фрагменты научных работ выдающихся ученых-физиков) и тексты с элементами научного юмора. Тематика заданий не ограничивается курсом физики основной школы.

Модель 1. «Парные фрагменты». Задания направлены на извлечение, осмысление и критическое оценивание информации, выявление недостоверных и ошибочных утверждений. Текст задания представлен двумя фрагментами литературных произведений, содержащих описание физических процессов и явлений. В одном из фрагментов имеются ошибки с точки зрения физики, содержание другого фрагмента соответствует научным представлениям. Требуется определить, о каких процессах или явлениях идет речь, дать им объяснение с позиции физической науки, указать ошибки в одном из фрагментов, исправить их, предложить исправленный вариант текста, сохранив его стиливую и жанровую специфику.

Фрагмент 1. «Когда из воды делается лед, а из пара делается вода, то в воздух выходит тепло из воды и из пара – и воздух становится теплее» (Л.Н. Толстой «Лед, пар и вода»).

Фрагмент 2. «Вальжною капля по стеклу текла. Но вдруг морозом намертво сковало; и в мире поубавилось тепла, когда она холодной льдинкой стала» (Л. Зишхин «Капля»).

В приведенном примере в первом фрагменте речь идет о кристаллизации («из воды делается лед», конденсации («из пара делается вода»), теплопередаче («в воздух выходит тепло», выделение теплоты при кристаллизации и конденсации («и воздух становится теплее»). Во втором фрагменте – поверхностное взаимодействие на границе раздела жидкости и аморфного тела («капля по стеклу»), сила тяжести («текла»), охлаждение, кристаллизация («морозом намертво сковало», «холодной льдинкой стала»). Но есть ошибка: при кристаллизации тепло выделяется, поэтому начало третьей строки надо исправить. Возможные версии: «у капли поубавилось тепла» или «а в мире-то прибавилось тепла».

Вариантом этой модели может быть задание, в котором используется историко-научные тексты (отрывки из трудов ученых). Рассмотрим пример, в котором сравниваются несколько точек зрения на один и тот же физический объект.

Пример 2. «Одна проблема – много гипотез». Задание представлено фрагментами нескольких высказываний ученых по некоторой проблеме, содержащих альтернативные точки зрения. Для иллюстрации рассмотрим пример с текстами, содержащими описание четырех моделей строения атома, которые были выдвинуты в начале XX века. Помимо упоминаемых в учебнике физики моделей Томсона и Резерфорда, в задании представлены менее известные «сатурнианская» модель японского физика Х. Нагаоки и «динамидная» модель немецкого ученого Ф. Ленарда.

Фрагмент 1. «...атомы элементов состоят из нескольких отрицательно заряженных корпускул, заключённых в сферу, имеющую однородно распределённый положительный электрический заряд...» (из статьи Дж. Дж. Томсона, «О структуре атома», 1904 г.).

Фрагмент 2. «В этой модели (речь о модели Ф. Ленарда) атом состоит из некоторого числа силовых центров, названных «динамидами», которые занимают крайне небольшое пространство, однако являются носителями всей массы атома и ответственны за его взаимодействие с другими частицами и излучением» (из статьи Г.Л. Герца, «Из первых лет квантовой физики», 1977).

Фрагмент 3. «Система состоит из большого числа частиц одинаковой массы, расположенных по кругу через равные угловые интервалы и взаимно отталкивающихся, с силой, обратно пропорциональной квадрату расстояния между ними; в центре круга помещается большая частица, которая притягивает другие частицы, образующие кольцо, по тому же закону ... Очевидно, рассмотренная здесь система будет приблизительно реализована, если мы разместим электроны по кольцу, а положительный заряд в центре» (из статьи Х. Нагаока, «О динамической системе, иллюстрирующей линии спектра и явления радиоактивности», 1904 г.).

Фрагмент 4. «Для определённости рассмотрим прохождение быстро движущейся альфа-частицы сквозь атом, имеющий положительный центральный заряд Ne , который окружен компенсирующим зарядом N электронов... При рассмотрении данных в целом, наиболее простым является предположение, что атом имеет центральный заряд, распределённый по очень малому объему» (из статьи Э. Резерфорда, «Рассеяние альфа и бета частиц веществом и строение атома», 1904).

К фрагментам можно поставить следующие вопросы:

- 1) укажите фрагмент, в котором описана модель, имеющая образное название «пудинг с изюмом»;
- 2) укажите фрагмент, в котором описана модель, напоминающая планету Сатурн;
- 3) назовите ключевые признаки, отличающие одну модель от другой;
- 4) приведите аргументы «за» и «против» для каждой модели;
- 4) сделайте рисунки, представляющие каждую из моделей.

В такой постановке задание на основе историко-научных текстов способствует формированию представлений о моделировании как методе познания и его роли в истории физической науки, то есть затрагивает метапредметные результаты из еще одной группы – «Базовые исследовательские действия».

Пример 2. «Формула из архива». Задание направлено на осмысление и интерпретацию информации, представленной в знаково-символьной форме. Информационный блок содержит фрагмент оригинальной исторической научной работы, в которой приводится словесное высказывание, соответствующее изучаемому в курсе физики соотношению, либо формула, выражающее такое соотношение, но с другими обозначениями. В первом варианте требуется записать словесное высказывание в виде формулы. Это может быть, например оригинальная формулировка второго закона Ньютона из «Математических начал натуральной философии»: «Изменение количества движения пропорционально приложенной движущей силе и происходит по направлению той прямой, по которой эта сила действует». Для выполнения этого задания

необходимо соотнести термин, используемый Ньютоном («количество движения»), с понятием импульса, обозначить изменение символом конечного приращения Δ , а фразу «происходит по направлению той прямой...» в символической форме передать обозначением вектора в виде стрелки над величиной:

$$\Delta \vec{p} \sim \vec{F}$$

Важно подчеркнуть, что запись без использования символа вектора будет некорректной.

Во втором варианте «Формулы из архива» надо соотнести обозначения с современными, определить физический смысл величин. В качестве примера приведем фрагмент из работы А. Эйнштейна «Об одной эвристической точке зрения, касающейся возникновения и превращения света», в которой приводится уравнение для фотоэффекта в непривычных для школьников обозначениях (задание для 11 класса).

«Если тело заряжено до положительного потенциала Π и окружено проводниками, находящимися при нулевом потенциале, и потенциал Π таков, что он препятствует потере заряда телом, то должно выполняться условие:

$$\Pi \varepsilon = \frac{R}{N} \beta v - P, \quad (1)$$

где ε – заряд электрона ...».

Вопросы и задания к фрагменту:

- 1) назовите явление, которое описывает это уравнение;
- 2) запишите это уравнение в современных обозначениях;
- 3) соотнесите все символы уравнения (1) с современными обозначениями;
- 4) перечислите фундаментальные физические константы, входящие в уравнение (1);

5) укажите размерность и физический смысл величин, обозначенных в уравнении (1) символами P и β .

Пример 3. «Физики шутят...». Научный юмор может быть представлен рассказом-миниатюрой, в котором обыгрывается физическое понятие (например, из книги Ф. Кривина «Несерьезные Архимеды», сборников «Физики шутят» и «Физики продолжают шутить»), анекдотом, юмористической мнемонической фразой и т. д. К фрагменту можно поставить систему вопросов и задач (качественных, расчетных, экспериментальных). Приведем примеры заданий к рассказу-миниатюре «Бессмертие тока» Ф. Кривина, в котором образно описано явление сверхпроводимости:

- 1) перечислить все физические явления на которые намекает автор;
- 2) предложить свой ответ на риторические вопросы «зачем?», которые разбросаны по всему рассказу.

К фрагменту из этой же книги «Сбросить вес», который начинается с фразы «360 миллиардов тонн в сутки теряет Солнце на своем излучении», можно поставить расчетную задачу, состоящую в проверке этого утверждения. В этом случае задание будет направлено на критический анализ и проверку достоверности высказывания.

Все описанные модели были апробированы на занятиях элективных курсов подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по физике с учащимися 9-х и 11 классов. Результаты апробации показывают рост успешности выполнения заданий на работу с текстами физического содержания, представленным в КИМ ОГЭ. По данным анкетирования учащиеся положительно оценивают новые модели заданий. Зафиксировано повышение уровня сформированности мотивации к изучению физики.

Выводы. Расширение стилевого и жанрового своеобразия текстов позволяет глубже задействовать эмоциональную сферу, что положительно сказывается на мотивации. Взгляд на литературное произведение с точки зрения физики, создает эффект неожиданности, парадоксальности. Использование историко-научных документов позволяет превратить работу с текстом в увлекательную расшифровку посланий из прошлого. Юмористическая презентация может рассматриваться как особый способ кодирования учебной информации, основанный на неявных связях и ассоциациях. Для ее понимания используется весь спектр познавательных механизмов (внимание, память, мышление, воображение). Предлагаемые задания позволяют дополнить и сделать более эффективной систему целенаправленной работы с текстами в процессе обучения физике, обеспечивающей формирование базовых компетенций, необходимых для последующих этапов образования и жизни в современном мире.

Литература:

1. Бражников, М.А. Задания на основе текстов в ВПР-11 по физике: структура, содержание, методика подготовки / А.М. Бражников // Педагогические измерения. – 2020. – №1. – С. 109-118
2. Демидова, М.Ю. Использование заданий банка для оценки читательской грамотности на уроках физики / М.Ю. Демидова, Е.Е. Камзеева // Педагогические измерения. – 2023. – №1. – С. 34-42
3. Зинина, Е.А. Речевое оформление развернутых ответов участников ЕГЭ по биологии и физике: взгляд словесника / Е.А. Зинина, М.А. Барабанова // Педагогические измерения. – 2022. – №2. – С. 50-58
4. Методический анализ результатов ОГЭ по физике в Калужской области в 2022 году // Государственная итоговая аттестация в Калужской области: [сайт], 2023. – URL: <http://ege.kaluga.ru> (дата обращения: 10.05.2023)
5. Методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся // ФИПИ: [сайт], 2023. – URL: https://doc.fipi.ru/metod_rek_chitat_gram.pdf (дата обращения: 10.05.2023)
6. Решетникова, О.А. Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы / О.А. Решетникова, М.Ю. Демидова // Педагогические измерения. – 2023. – №1. – С. 4-13
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 10.05.2023)
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 4137 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован 07.06.2012 № 24480). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения 10.05.2023)

УДК 378

преподаватель, кандидат искусствоведения Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель, кандидат педагогических наук Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна

Институт пищевых технологий и дизайна

Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Княгинино)

РОЛЬ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль педагога-наставника в профессиональном становлении будущего учителя музыки при обучении в Мининском университете на кафедре продюсерства и музыкального образования. Представлены педагоги академического и народного вокальных направлений, преподаватели по инструментальному искусству и теории музыки. Определена значимая роль наставничества как формы взаимодействия со студентом. В заключении сделан вывод, что наставничество является двусторонним процессом. Основным условием обучения является желание и потребность студента принять предоставляемую информацию и передачу практических навыков от наставника, а у педагога готовность к передаче опыта. В Мининском университете на кафедре продюсерства и музыкального образования этот процесс успешно реализуется.

Ключевые слова: педагог-наставник, академическая школа в Мининском, народная школа в Мининском, инструментальное исполнительство, теория музыки.

Annotation. The article examines the role of a teacher-mentor in the professional development of a future music teacher while studying at Mininsky University at the Department of Production and Music Education. Teachers of academic and folk vocal directions, teachers of instrumental art and music theory are represented. The significant role of mentoring as a form of interaction with a student is determined. In conclusion, it is concluded that mentoring is a two-way process. The main condition for learning is the desire and need of the student to accept the information provided and the transfer of practical skills from the mentor, and the teacher is ready to transfer experience. This process is being successfully implemented at the Mininsky University at the Department of Production and Music Education.

Key words: teacher-mentor, academic school in Mininsky, folk school in Mininsky, instrumental performance, music theory.

Введение. В нашей стране 2023 г. согласно Указа Президента РФ В.В. Путина является годом педагога-наставника. В связи с этим проводится большое количество мероприятий, на выявление лучших педагогов в различных областях науки и искусства, научно-педагогические форумы, творческие педагогические фестивали.

Одним из распространенных способов подготовки специалистов с древнейших времен является наставничество. Древнегреческий философ Сократ (469-399 гг. до н.э.) считал, что одной из ведущих задач наставника является пробуждение внутреннего духа ученика, его собственных усилий в достижении цели. Жан-Жак Руссо (1712-1778) французский философ, утверждал, что самое главное и сложное искусство наставника заключается в умении ничего не делать с учеником.

В толковом словаре В.И. Даля находим понятие «наставник» – «учитель или воспитатель, руководитель», «наставничество» как «звание, должность, дело наставника». Данная деятельность была очень распространена и существовала с 30-х годов XX века в различных формах.

Наставничество в широком смысле этого слова играло важную роль в становлении российской педагогики. Наставником назывались лучшие учителя с большим опытом. В начале XX в. самыми известными наставниками являлись П.П. Блонский, Л.С. Луначарский, А.С. Макаренко и др. «Педагогическая поэма» Макаренко до сих пор является настольной книгой студентов педагогического профиля и состоявшихся уже в профессии педагогов.

В музыкальной педагогике России наставничество в академическом плане берет свое начало с М.И. Глинки и его вокальной методики. В народном – с трудов П.В. Шейна, П.А. Бессонова, Г.С. Виноградова и др. Основными методиками до сих пор являются «Искусство народного пения» Н.К. Мешко – наставника с большой буквы Государственного Северного русского народного хора и студентов РАМ им. Гнесиных, «Школа русского народного пения» Л.В. Шаминой – наставника студентов РАМ им. Гнесиных, «Памятка руководителю народного хора», «Процесс складывания напева и его многоголосного распева у народных певцов», «Нерешённые вопросы музыкальной фольклористики», «Петь хотят все!» и др. Л.Л. Христиансена – наставника и создателя Уральского народного хора и профессора Саратовской консерватории и др.

В Мининском университете на кафедре музыки в классе сольного пения и вокального исполнительства работают, имеющие большой педагогический опыт, преподаватели-наставники П.Э. Окунева и О.Н. Кислова. Полина Эдуардовна – выпускница Нижегородской государственной консерватории (класс старшего преподавателя С. И. Зайдес), артистка театра и кино. Под ее руководством студенты постигают азы, совершенствуются и развиваются в сфере академического вокального искусства. Многие обучающиеся являются Лауреатами Областных и Всероссийских конкурсов. Полина Эдуардовна ведет активную концертную деятельность на территории Нижегородской области, привлекает студентов в вокальные проекты города, пишет большое количество научных статей в области музыкальной педагогики. Своим примером она демонстрирует модель современного поющего педагога, способного быть и исполнителем, и педагогом-наставником.

Оксана Николаевна Кислова – кандидат искусствоведения, выпускница Российской академии музыки имени Гнесиных (класс профессора, Заслуженной артистки РФ, художественного руководителя государственного академического Северного русского народного хора С.К. Игнатъевой), представитель народно-певческого направления в ВУЗе. Является исследователем и собирателем фольклора, в 2022 г. ею была защищена диссертация на тему «Детский музыкальный фольклор в культуре России (XVIII-XXI вв.)». Автор методических и научных статей по фольклору, региональным особенностям детского фольклора, работе с народно-певческими коллективами и солистами-народниками; автор-составитель методических пособий для СПО «Народное творчество и фольклорные традиции», «Фольклорный театр и режиссура народной песни» и др.

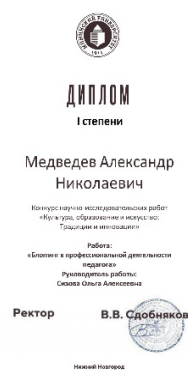


Студенты Оксаны Николаевны неоднократные победители конкурсов различного уровня: Всероссийских – «Вечные истоки» г. Москва, «Златоцвет» г. Владимир, «Поющая Россия» г. Ульяновск и др., Региональных – «Свет Рождественской звезды», «За веру. За Отчизну. За любовь», «Студенческая весна» и др. Студенты демонстрируют высокий уровень подготовки. Многие из них уже работают и передают свой небольшой опыт и умения своим ученикам, прибегая к советам и рекомендациям наставника.

Студент второго курса Андрей Купцов, инструменталист по образованию, не имеющий вокальной подготовки под руководством Оксаны Николаевны осваивает азы и нарабатывает навыки в области народного пения. В своем обучении достиг уже определенных результатов – в 2022 г. завоевал звание Лауреата 2 степени Всероссийского вокального конкурса «Поющая Россия» в г. Ульяновск, получил дипломы лауреата в региональных конкурсах. Елена Гусева, студентка второго курса, неоднократный победитель профессиональных вокальных конкурсов в РАМ им. Гнесиных, МГИК и К, и др. вузах страны. Вокальный ансамбль «Русский жемчуг» под руководством Кисловой успешно выступает на городских концертах и различного уровня конкурсах и фестивалях. Народная вокальная школа Мининского университета развивается благодаря активному взаимодействию и большой работе преподавателей и студентов, а также сотрудничеству с ведущими музыкальными ВУЗами нашей страны (РАМ им. Гнесиных, Саратовской государственной консерваторией им. Л.В. Собинова, Национальным исследовательским Мордовским государственным университетом им. Н.П. Огарёва и др.).



В классе инструментального исполнительства ведущим педагогом является О.А. Сизова. Ольга Алексеевна кандидат педагогических наук, закончила Нижегородскую государственную консерваторию имени М.И. Глинки по специальности «Искусство концертного исполнительства», специализация «Фортепиано». В 2022 г. с успехом защитила кандидатскую диссертацию по теме: «Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля "Музыка" педагогического вуза в области применения цифровых технологий». Является автором большого количества научных статей, руководителем образовательной программы магистратуры «Театральная педагогика» в Мининском университете. Студенты Сизовой являются лауреатами конкурсов по инструментальному исполнительству, принимают участие в городских и общевузовских проектах.



Под руководством О.Н. Кисловой и О.А. Сизовой в 2021 г. была осуществлена студенческая этнографическая экспедиция на юг Нижегородской области. Среди лирических протяжных и проголосных песен было записано большое количество духовных стихов. В настоящий момент готовится сборник с текстовыми расшифровками и нотацией. Текст одного из духовных стихов, записанного от Павликовой Н.Н. 1965 г.р. приводим ниже:

Сижу одна я одинеша,
 Одна я в келии сижу,
 И за мерцающей лампадой
 Как за последним днем слежу.
 Какой пример себе я вижу,
 Какою станет жизнь моя,
 Во мне угаснет та же сила,
 И с глаза людских сокроюсь я.
 А прах возьмёт сыра могила,
 Ни с чем останется душа.
 Она здесь благо не творила
 И крест свой с ропотом несла.
 Какой зажгу себе светильник,
 В нем нет илея добрых дел.
 А как я к Господу явлюся,
 Ведь он изгнал безумных дев.
 Сижу одна я одинеша,
 Одна я в келии сижу,
 И за мерцающей лампадой,
 Как за последним днем слежу.

Теоретические дисциплины по профилям «Музыка» и «Продюсерство теле и радиoproграмм» преподает кандидат искусствоведения, доцент В.А. Карнаухова. Вероника Александровна выпускница Нижегородской государственной консерватории имени М.И. Глинки по специальности «Музыковедение». Ею была защищена кандидатская диссертация на тему: «Хоровые жанры в творчестве Макса Регера». Она является автором большого количества научных статей по искусствоведению и педагогике. На протяжении нескольких лет выступает ведущим руководителем выпускных квалификационных работ бакалавров.

На кафедре успешно реализуются творческие проекты в области музыкального искусства и продюсерства. Это Всероссийский конкурс творческих работ в сфере медиа «Крылья творчества» и Областная олимпиада «Музыкально-педагогические мастерские», проходящая в Мининском университете ежегодно по направлениям «Вокально-хоровое творчество», «Инструментальное творчество (соло, ансамбли)», «Музыкально-теоретические дисциплины». В ней принимают участие абитуриенты, ученики ДМШ и ДШИ области и города, студенты СПО и ВУЗов. Олимпиада проходит в три этапа – два теоретических дистанционных и третий практический, на котором участники, прошедшие в третий тур, демонстрируют свои исполнительские умения и навыки. Студенты музыкального профиля Мининского университета под руководством своих наставников представляют качественные профессиональные номера для гала-концерта.





Выводы. Наставничество является двусторонним процессом. Основным условием обучения является желание и потребность студента принять предоставляемую информацию и передачу практических навыков от наставника, а у педагога готовность к передаче опыта. В Мининском университете на кафедре продюсерства и музыкального образования этот процесс успешно реализуется благодаря квалифицированному составу научно-педагогических работников.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV
2. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России: XVIII-XXI вв.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 5.10.1 / Кислова Оксана Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»]; Диссовет 24.2.338.03 (24.2.338.03)]. – Саранск, 2022. – 181 с.
3. Кислова, О.Н. Детский фольклор в системе современного музыкального образования / О.Н. Кислова, Е.А. Гусева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 158-163. – EDN RKIVJB
4. Kislova, O.N. Folklore expeditions in university music education as an effective form of preserving the cultural traditions of the nizhny novgorod region / O.N. Kislova, O.A. Sizova // Musical Art and Education [this link is disabled](#). – 2022. – №10(2). – Pp. 164-177
5. Лучшие практики наставничества в образовательных организациях: сборник методических материалов ОГАОУ ДПО «БелиРО»; Ж.М. Яхтанигова, Е.В. Чуприкова, К.С. Лагода, Е.А. Фатнева; под ред. Е.Н. Мясищевой. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелиРО», 2021. – 124 с.
6. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2
7. Субочева, О.Н. Наставничество как фактор эффективности организации / О.Н. Субочева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-faktor-effektivnosti-organizatsii> (дата обращения: 16.03.2023)

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Климова Ирина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Материал статьи позволяет актуализировать проблему развития словесно-логического мышления дошкольников с общим недоразвитием речи. Потенциально сохранный интеллект дошкольников с общим недоразвитием речи делает приоритетным обсуждение возможностей развития словесно-логического мышления в качестве базы для оптимизации показателей психического и личностного становления. Представлены некоторые выводы, полученные в ходе изучения основных характеристик словесно-логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи. Определено значение STEAM-технологии в качестве возможного ресурса развития словесно-логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи. Проектно-исследовательская деятельность дошкольников рассматривается в качестве базы по развитию мышления и речи. Выделены конкретные модули, применяемые с целью развития словесно-логического мышления. Предложен алгоритм включения технологии в деятельность специалистов. Описаны наиболее результативные приемы использования STEAM-технологии в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Обсуждается практическая значимость включения элементов STEAM-технологии в процесс развития словесно-логического мышления. Полученные результаты определяют перспективу дальнейшей апробации технологии по развитию словесно-логического мышления и ее внедрения в коррекционно-развивающее обучение дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, операции мышления, связная речь, словесно-логическое мышление, STEAM-технология.

Annotation. The material of the article makes it possible to actualize the problem of the development of verbal and logical thinking of preschoolers with general speech underdevelopment. The potentially preserved intelligence of preschoolers with general speech underdevelopment makes it a priority to discuss the possibilities of developing verbal and logical thinking as a basis for optimizing indicators of mental and personal development. Some conclusions obtained during the study of the main characteristics of verbal and logical thinking in preschoolers with general speech underdevelopment are presented. The importance of STEAM technology as a possible resource for the development of verbal and logical thinking in preschoolers with general speech

underdevelopment is determined. The design and research activities of preschoolers are considered as a basis for the development of thinking and speech. The specific modules used for the development of verbal and logical thinking are highlighted. An algorithm for including technology in the activities of specialists is proposed. The most effective methods of using STEAM technology in working with preschoolers with general speech underdevelopment are described. The practical significance of the inclusion of STEAM technology elements in the development of verbal and logical thinking is discussed. The results obtained determine the prospect of further testing of the technology for the development of verbal and logical thinking and its implementation in correctional and developmental education of preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: senior preschoolers, general underdevelopment of speech, thinking operations, coherent speech, verbal and logical thinking, STEAM technology.

Введение. Проблема развития мышления детей является предметом особого внимания в психолого-педагогических исследованиях ввиду особой статусной роли данного психического процесса в становлении личности. Опираясь на представления о возможностях развития основных операций мышления в старшем дошкольном возрасте, становится очевидным факт использования практического экспериментирования с включением вербализации действий. В условиях недоразвития речевой системы у детей, выражающейся в недостатках связной речи и ее грамматического оформления, вербализация мыслительных операций будет иметь специфические особенности.

В отношении дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) накоплено достаточное количество исследований, характеризующих особенности и недостатки в развитии словесно-логического мышления, что влечет за собой ряд последствий: сложности понимания детьми лексико-грамматических конструкций и усвоения причинно-следственных связей, временных и пространственных отношений, определения логической последовательности. Однако, недостаточно проработаны и освещены технологические подходы к решению вопросов развития словесно-логического мышления в условиях работы смешанной команды специалистов.

Эффективным ресурсом в оптимизации словесно-логического мышления у дошкольников с ОНР выступает STEAM-технология, которая относительно недавно стала использоваться в практике коррекционно-развивающей работы. Идеологический концепт STEAM-технологии, основанный на активном использовании проектно-исследовательской деятельности, позволяет рассматривать ее как возможный инструмент развития словесно-логического мышления дошкольников с ОНР.

Изложение основного материала статьи. В отечественной специальной психологии и логопедии на сегодняшний день имеется целый ряд исследований, рассматривающих различные аспекты мыслительной и речевой деятельности дошкольников с ОНР. Имеющиеся речевые нарушения у дошкольников этой группы, определяют характер познавательной их деятельности и особенности личности в целом [4, С. 69]. В свою очередь, недостатки познавательной и личностной сферы дошкольников с ОНР могут иметь различную психологическую структуру и находиться в тесной взаимосвязи со степенью выраженности и характером речевого дефекта. Детальная проработка вопроса соотношения мышления и речи в структуре дефекта с учетом многообразия имеющихся дефицитов при общем недоразвитии речи представлена в исследованиях Волковской Т.Н. В связи с задачами дифференциальной диагностики состояний задержанного психического развития и общего недоразвития речи были определены индивидуально-психологические особенности, определяющие специфику коррекционно-развивающей работы [1, С. 19].

Психологические и клинические исследования А.Н. Корнева в отношении детей с недоразвитием речи указывают на наличие каузальной связи между интеллектуальной и языковой недостаточностью. При этом наблюдается своеобразное дисгармоническое развитие мышления и интеллекта с дефицитом «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, определяющих в дальнейшем различные формы дезадаптации детей [3, С. 102].

Соотношение словесно-логического мышления и связной речи у дошкольников с ОНР все чаще оказывается в фокусе современных исследований логопедии. Развитие мышления и речи у детей оказывается в центре совместной работы разных специалистов [5, С. 89]. Представленные позиции обнаруживают дефицит исследований, касающихся детальной оценки словесно-логического мышления дошкольников с ОНР, что определило необходимость проведения дополнительного изучения по указанной проблеме.

В рамках экспериментального исследования, организованного на базе МБДОУ «Детский сад №355» г. Нижнего Новгорода было проведено изучение словесно-логического мышления у дошкольников с ОНР, количественная выборка которых составила 28 человек. Контрольная группа была представлена аналогичным количественным составом дошкольников с нормативным речевым развитием. Диагностический материал включал в себя методики «Исключение предметов» (стимульный материал Н.Л. Белопольской, С.Д. Забрамной), «Последовательность событий» (А.Н. Берштейн), «Исследование связной речи» (Глухов В.П.). Обобщение полученных результатов позволило констатировать ряд позиций, характеризующих развитие словесно-логического мышления у исследуемого контингента старших дошкольников, которые соотносятся с уже имеющимися данными в психолого-педагогической литературе. Это:

- недостаточная сформированность операций мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации);
- неспособность к вербализации мыслительных операций;
- затруднения в формулировании определений; выводов и элементарных умозаключений на основе проведенной работы;
- обедненный словарный запас и общая недостаточность в построении связного высказывания.

Удалось зафиксировать, что наиболее несформированной операцией мышления у старших дошкольников с ОНР является обобщение (61,5% соотносятся с низким уровнем и не представлен высокий уровень) по сравнению с группой с нормативным речевым развитием (23,1%). Дети затрудняются в самостоятельном выделении признаков предметов, лежащих в основе обобщений, используют примитивные обоснования с силу свернутости фразового конструктора и недостаточности представлений о свойствах предметов. При изучении понимания связи между событиями и явлениями с последующей вербализацией элементарных умозаключений и рассуждений (в контрольной группе – 23,1%). Полученная результативность объясняется несформированностью как мыслительных операций, так и различных сторон речевой деятельности, заключающихся в планировании высказывания и реализации замысла.

Принимая во внимание потенциально сохранный интеллект дошкольников с ОНР, проводимая работа в отношении развития словесно-логического мышления, рассматривается как необходимое условие социализации. Специалисты, работающие с дошкольниками с ОНР, решают большой спектр задач, связанных с развитием и коррекцией речи, осуществляют работу по подготовке базы психических процессов, среди которых и словесно-логическое мышление.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию словесно-логического мышления старших дошкольников с ОНР включена в разные виды деятельности и масштабно осуществляется на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. Имеющие технологии и ресурсы развития словесно-логического мышления не всегда позволяют использовать речь как инструмент вербализации мыслительных операций, что в отношении дошкольников с ОНР является малоэффективным. В

данной связи использование STEAM-технологии позволяет решать задачи оптимизации основных показателей словесно-логического мышления.

В имеющихся исследованиях представлен локальный опыт применения STEAM-технологии в практике работы с дошкольниками с ОНР [2, С. 5]. Учитывая высокую функциональность технологии, которая заключается в развитии интеллектуальных способностей дошкольников в процессе познавательной деятельности, она, бесспорно, может быть использована в развитии словесно-логического мышления. Предполагается включение заданий проектно-исследовательского характера, которые активно стимулируют развитие словесно-логического мышления детей. Применительно к категории дошкольников с ОНР актуальность применения данного технологического подхода связана с активным использованием речи в ситуациях экспериментирования, конструирования и решения проблемных задач.

STEAM-технология предполагает реализацию шести модулей, каждый из которых направлен на решение специфических задач, что при комплексном их решении обеспечивает реализацию целей STEAM-образования: развития интеллектуальных способностей в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Наиболее значимое содержание для развития словесно-логического мышления дошкольников с ОНР представлено в следующих модулях:

- «Экспериментирование с живой и неживой природой», где создаются условия для опытно-исследовательской деятельности детей, в процессе которой происходит формирование умений анализировать, обобщать и рассуждать;
- «LEGO- конструирование», позволяющее формировать операцию сравнения и вербализировать свои мыслительные действия;
- «Робототехника», стимулирующая развитие умений словесного обозначения действий программирования.

Применение STEAM-технологии не противоречит применению традиционного подхода в обучении дошкольников с ОНР, а также других технологических ресурсов [6, С. 249]. Скорее создается эффект обогащения предметно-развивающей среды и интеграции речевых и неречевых компетенций детей через реализацию деятельностного подхода.

Алгоритм использования элементов STEAM-технологии на коррекционно-развивающих занятиях предполагает встраивание в работу логопеда и воспитателя заданий проектно-исследовательского характера при изучении отдельных лексических тем. Например, в ходе освоения тем о живой и неживой природе детей учат мысленно выделять отдельные свойства предметов и явлений, делать обобщения и элементарные умозаключения, обогащают и активизируют словарный запас в логике программного материала. Экспериментирование создает дополнительную основу для устойчивой мотивационной включенности дошкольников в процесс освоения вербального и невербального материала.

Элементы деятельности в рамках модуля «LEGO- конструирование» лаконично встраиваются в занятия через использование модифицированного варианта задания «Шесть кирпичиков-LEGO» вне зависимости от лексических тем и этапов занятия. Создаются условия в направлении развития сразу нескольких операций словесно-логического мышления (сравнение и анализ).

Работа по созданию моделей предполагает активное включение речи при вербализации мыслительных операций. Использование робототехнического набора позволяет обогатить традиционную предметно-развивающую среду и расширить спектр игровых упражнений. Идет процесс обучения программированию на невербальном и вербальном уровнях.

В контексте развития операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения использовались такие приемы, как: решение проблемных ситуаций, опытно-экспериментальная деятельность, создание продуктов детской деятельности, составление связанных высказываний по типу выводов и элементарных умозаключений, обучение выделению существенных признаков предмета, сравнению признаков предметов и явлений.

Проведенный контрольный срез результативности показал эффективность использования приемов STEAM-технологии в работе специалистов по развитию словесно-логического мышления старших дошкольников с ОНР. Наиболее заметным результатом в использовании STEAM-технологии стояло появление высокого уровня сформированности операций обобщения экспериментальной группы 35,7%, по сравнению с контрольной выборкой детей с ОНР, не включенных в формирующий эксперимент (14,3%). В целом, снизилось количество затруднений при выполнении заданий на выделение признаков предметов, лежащих в основе обобщений, появились более вариативные речевые обороты при формулировании связанного речевого высказывания. Изменения были обнаружены и в отношении других операций мышления.

Выводы. Изучение проблемы развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР позволило выявить дефицит научных работ, конкретизирующих операциональные характеристики и недостаточную изученность механизмов, определяющих затруднения у детей. Предложенный алгоритм включения элементов STEAM-технологии в процесс развития словесно-логического мышления указанного контингента детей позволил зарегистрировать положительную динамику по ряду изучаемых показателей. Проведенная работа определила перспективы дальнейшего изучения в рамках заявленной проблематики, в направлении дальнейшей детализации применяемых приемов и средств, а также расширения банка заданий для развития словесно-логического мышления дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская // Логопедия. – 2004. – №3 (5). – С. 17-27
2. Волосовец, Т.В. STEM-образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин. – Москва: БИНОМ, 2019. – 112 с.
3. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев. – М.: Эксмо, 2014. – 128 с.
4. Медведева, Е.Ю. Своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4. – С. 68-71
5. Пенькова, Г.А. Соотношение словесно-логического мышления коммуникативных умений и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.А. Пенькова, А.С. Кашапов // Ярославский психологический вестник. – 2021. – №3(51). – С. 85-90
6. Тюльникова, И.Н. Использование Лего-технологий в развитие связной речи детей дошкольного возраста / И.Н. Тюльникова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-2. – С. 246-249

УДК 372.48

кандидат педагогических наук, доцент **Кожурова Алина Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов **Уганьева Екатерина Александровна**

МБОУ «Тыарасинская средняя общеобразовательная школа имени М.Н. Турнина» (с. Кыйы)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема процесса развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира в 3 классе. Цель исследования: выявление эффективности экскурсий в развитии познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира. Исследование проводилось в МБОУ «Тыарасинская СОШ им. М.Н. Турнина» в 3 классе. Работа состоит из трех частей: первичный констатирующий опрос, формирующий этап и контрольный опрос. Для первичной диагностики социальной осведомленности окружающей действительности был проведен опрос о родном селе. Формирующий этап эксперимента включал в себя организацию и проведение мероприятий, направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий у младшего школьника через экскурсионную деятельность.

Ключевые слова: младший школьник, познавательное универсальное учебное действие, урок окружающего мира, экскурсия, село.

Annotation. The article considers the problem of the process of development of cognitive universal educational actions of younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world in the 3rd grade. The purpose of the study: to identify the effectiveness of excursions in the development of cognitive universal educational activities of younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world. The study was conducted in the MBOU "Tyarasiniskaya Secondary School named after M.N. Tournin" in the 3rd grade. The study consists of three parts: a primary ascertaining survey, a formative stage and a control survey. For the primary diagnosis of social awareness of the surrounding reality, a survey was conducted about the native village. The formative stage of the experiment included the organization and conduct of activities aimed at the development of cognitive universal educational activities in younger schoolchildren through excursion activities.

Key words: younger schoolchildren, cognitive universal educational action, lesson of the surrounding world, excursion, village.

Введение. Работа посвящена актуальной проблеме взаимодействия ребенка с окружающей действительностью, начиная с изучения истории до культурно-социальной сферы родной местности, где происходит процесс роста и воспитания человека с детства. Приобретенные в детстве умения видеть и слышать социальное окружение такой, какая она есть в действительности, вызывает у детей глубокий интерес к ней.

Методологической основой исследования являются педагогические идеи по формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников и исследования психологов: Е.В. Веселовской, Е.Е. Останина, В.А. Смирновой; труды ученых в области детской возрастной психологии: Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др. [1, 5].

Цель исследования: выявление эффективности экскурсий в развитии познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Опытно-практическая работа проводилась в МБОУ «Тыарасинская средняя общеобразовательная школа им. М.Н. Турнина» в 3 классе. Исследование состоит из трех частей: первичный констатирующий опрос, формирующий этап и контрольный опрос.

Для первичной диагностики социальной осведомленности окружающей действительности был проведен опрос о родном селе. Цель: расширить представление детей о селе, в котором они живут; расширение кругозора, развитие познавательных способностей; воспитание любви к Родине и ее истории; формирование уважительного отношения к жителям села.

Описание задания. Учащимся задаются вопросы, касающиеся о родной селе:

1. Знаете ли вы сколько всего улиц в селе Кыйы?
2. Какая улица является самой длинной?
3. Знаете ли вы почему самая длинная улица названа Сабарайкина?
4. На какой улице находится сквер «Алексея Кулаковский эээтинээн»?
5. Знаете ли вы численность населения?
6. Знаете ли вы рабочий состав в администрации наслега?

Таблица 1

Результаты опроса младших школьников о родном селе

Высокий	Средний	Низкий
22%	33%	45%

По результатам данного опроса было выявлено, что в классе уровень сформированности знания и информированности о родной селе составляет низкий у 4 учащихся (45%), средний у 3 учащихся (33%) и высокий у 2 учащихся (22%).

Как видно на таблице 1, почти половина класса не знают основной информации о родном селе, поэтому нами была разработана и реализована модульная программа экскурсий по селу Кыйы Таттинского района Якутии.

Формирующий этап эксперимента включал в себя изучение, организацию и проведение мероприятий, направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий у младшего школьника через экскурсионную деятельность. Всего было осуществлено 6 экскурсий по различным местам природного и социального окружения (табл. 2).

Модульная программа уроков-экскурсий по окружающему миру на примере социальных и культурных объектов села Кыйы

№	Тема	Цель	Описание урока-экскурсии	Трудоемкость
1.	Деревья и кустарники нашего села	Формировать умение наблюдать и видеть изменения лиственных деревьев с приходом весны; желание изучать природу.	Экскурсия проводится в окрестностях села. Проводились наблюдения за деревьями: береза, лиственница, тополь, рябина, ель, сосна. Во время наблюдений дети выясняли форму, цвет коры, весной какие бывают почки. Развивали познавательные УУД: способность осуществлять самостоятельную постановку учебной задачи; способности построения алгоритмов действий для достижения поставленной цели.	1ч
2. 3. 4.	Главные улицы нашего села: улица Сабарайкина, улица Турнина, улица Федорова	Формировать интерес к родному селу, к истории их возникновения, формирование патриотизма.	По заранее сделанному маршруту мы начали свою экскурсию. Так как эта моя родная деревня мне было очень легко и интересно. Итак мы начали с улицы Сабарайкина Василия Кирилловича. Он был почетным охотником, четырежды был избран в местном совете депутатом. Первым местом, которую мы посетили это – дом народного творчества “Алгыс” им Л.Н. Турнина, где учащиеся познакомились с работниками, а также посетили сельскую библиотеку и музей им.Луки Николаевича Турнина. На вопрос кто такой Лука Николаевич Турнин половина класса знала ответ. В музее мы увидели старинные вещи, утварь, разные прописи и узнали о истории музея. В ходе беседы ребята проявляли интерес к профессиям, узнали названия старинных вещей, о множестве видов хомуса и влиятельных людей наслега. Третья, четвертая, экскурсии по улицам Турнина, Федорова родного села. В ходе экскурсии развивались познавательные УУД такие как: уметь производить анализ, классифицировать объекты, делать вывод по проблеме, устанавливать причинно-следственные связи. Знакомство с историей улиц Сабарайкина, Турнина, Федорова. Посетить образовательные организации, администрацию наслега, дом народного творчества, музей имени Л.Н. Турнина, врачебную амбулаторию. За одно ознакомиться с их видом деятельности, достижениями и т.д.	3ч
5.	«Достопримечательности нашего села»	Ознакомление с достопримечательностями села, привитие.	Ознакомиться с достопримечательностями своего села, а именно местность Арыылаах, где празднуют национальный праздник Ыыах. Увидеть маленького Алексея Кулаковского с дедушкой, не забыть посетить сквер участников Великой Отечественной Войны, познакомиться с местностью Харамайы, где жил Алексей Кулаковский.	1ч
6.	«Приметы весны»	Формировать умение наблюдать и видеть сезонные изменения погоды и природы.	Дети наблюдали за цветом листьев на деревьях и кустарниках, собирали гербарий, наблюдали за поведением насекомых, приливом вод, наполнением озера Кыйы и речки Таатта. Ознакомление с текущей паводковой ситуацией, быть в курсе событий, где стихией разрушены равнины, подтоплены участки жителей.	1ч

Из них экскурсии №1 и №6 проведены в ходе реализации общеобразовательной программы А.А. Плешакова «Окружающий мир» [2, 3, 4], а остальные разработаны и добавлены нами в виде урока-экскурсии по предмету.

Каждый выход в природу или село в ходе экскурсии был согласован с администрацией МБОУ «Тырасинской средней общеобразовательной школой».

Цель экскурсий: формирование и систематизация знаний о жизни природы и села, развитие познавательного интереса, развитие познавательных универсальных учебных действий.

Задачи экскурсий:

- формирование умения самостоятельно проводить наблюдения в природе;
- формирование исследовательских умений;
- развитие наблюдательности, мышления, внимания, памяти.

Основными методами формирования познавательных УУД на проводимых экскурсиях были наблюдение, дидактическая игра, сбор информации, беседа.

Рассмотрим примеры некоторых экскурсий, проведенных в рамках исследовательской работы.

Экскурсия «улица Сабарайкина». Маршрут: улица Сабарайкина (ДНТ «Алгыс» им Л.Н. Турнина – музей Л.Н. Турнина – сельская библиотека – МБОУ СОШ «Сардаана»). Остановки: 1. ДНТ «Алгыс» им Л.Н.Турнина; 2. Музей Л.Н.Турнина; 3. Сельская библиотека; 4. Детский сад «Сардаана».

Цель: способствовать изучению истории родного села. Задачи: дать краткую информацию о размере населения и годе основания села; рассказать об истории основания села: кто были первые поселенцы, как они организовали свою жизнь и как развивалось село в течение лет; уголки родного села на выбранном маршруте: конкретные места, которые можно увидеть на маршруте (например, старинные здания, скверы, памятники); интересные факты об истории села: забавные или удивительные истории, связанные с селом.

По заранее сделанному маршруту мы начали свою экскурсию. Итак, мы начали с улицы Сабарайкина Василия Кирилловича. Он был почетным охотником, четырежды был избран в местном совете депутатом. Первым местом, которую мы посетили это – дом народного творчества “Алгыс” им Л.Н.Турнина, где учащиеся познакомились с работниками, а также посетили сельскую библиотеку и музей имени Луки Николаевича Турнина. На вопрос кто такой Лука Николаевич Турнин? половина класса знала ответ. В музее мы увидели старинные вещи, утварь, разные прописи и узнали об истории музея.

В ходе беседы ребята проявляли интерес к профессиям, узнали названия старинных вещей, о множестве видов хомуса и влиятельных людей наслег.

Экскурсии по улицам Турнина, Федорова. В ходе экскурсии развивались познавательные УУД такие как: уметь производить анализ, классифицировать объекты, устанавливать причинно-следственные связи.

Дети активно отвечали о правилах поведения на улице. Некоторые учащиеся с большим интересом подсчитывали количество домов. Дети быстро сориентировались, чей дом, где находится, указывали дома знакомых людей, родственников. Нашли информацию о Матвее Николаевиче Турнина, Константине Макаровиче Федорове об их жизни. Также нашли данные о жителях улицы, которые зимуют и приезжают только летом. Основная деятельность населения – это коневодство, скотоводство, растениеводство. Узнали, что раньше на этой улице жили: олонхосуты, мастера, ветераны ВОВ, научные кандидаты, рукодельницы, которых все знают и чтят. Улица Турнина эта та улица, в которой расположены социально значимые объекты как администрация наслег, средняя школа, коррекционная школа и магазины. Дети очень довольны и горды новым зданием школы, рядом стоит коррекционная школа. Дети все знают, что коррекционная школа помогает детям осваиваться к окружающему миру. Пришли к выводу, что каждая улица названа в честь выдающихся людей и имеет историческую ценность для наслег, для каждого из нас.

Пятая экскурсия проводилась на тему «*Достопримечательности нашего села*». У каждого села есть такие места, которые должны знать и видеть все. Для нас это памятник участникам Великой Отечественной Войны, местность Арыллаах, где празднуют национальный праздник ысыах, памятник «колыбель Кулаковского», в местности Харамайы и новый сквер Алексея Елисеевича Кулаковского и его деда Куонааскы Ньюкулай. Сквер находится возле федеральной трассы Кольма. Около трассы еще есть памятник «Хомус» в честь Луки Николаевича Турнина.

Темой последней экскурсии была «*Приметы весны*». Экскурсия проходила по разным местам наслег. Дети наблюдали за цветом молодых листьев на деревьях и кустарниках, наблюдали за поведением насекомых, приливом вод, наполнением озера Кыйы и речки Таатта. Повторяли рекомендации подготовки к паводку, ознакомились с правилами поведения при эвакуации. Несомненно, темой для обсуждения стало то, что сейчас на территории наслег введен режим повышенной готовности. За три десятка лет не было такого уровня повышения воды, как сейчас.

Наблюдения за поведением детей во время экскурсии показали, что они проявляют большой интерес и активно участвуют в учебном процессе. Несмотря на то, что некоторые ученики испытывали затруднения в ходе одной из игр, общий уровень вовлеченности и внимания был весьма высок. Важным фактором успеха явилось создание и комфортной обстановки и распределение ролей в группах – это помогло ребятам добиться наилучших результатов и развиваться в процессе общения. Ответы на интересующие вопросы, которые задавали ученики, позволяют утверждать, что дети действительно проявляют живой интерес к окружающему миру, и задумываются о его функциях и возможностях. Обнаруженные удивительные факты, такие как способность муравьев нести грузы больше своего веса, также свидетельствуют о том, что дети наблюдают за окружающими и удивляются их талантам и способностям. Наблюдая за повышением уровня воды, ребята узнали насколько может повысится уровень воды за одну ночь.

В целом, проведение таких экскурсий не только содействует положительной формации личности ребенка, но также стимулирует развитие его социальных навыков и умений коммуникативного взаимодействия с окружающим миром. Посещение музея, сквера и других мест, где дети могут наблюдать животный и растительный мир, развивает их интерес к науке, природе и экологии, что имеет большое значение для их дальнейшего обучения и жизнедеятельности. Чтобы успешно реализовывать подобные проекты, необходимо тщательно разрабатывать программу экскурсий и взаимодействовать с педагогами, а также активно привлекать родителей детей к совместной работе. В ходе реализации экскурсий у учащихся развивались познавательные универсальные учебные действия, которые включают в себя общеучебные, действия постановки и решения проблем.

На контрольном этапе эксперимента провели повторный опрос. Тест состоит из 9 вопросов с выборами ответа. Вопросы связаны с проведенной экскурсией и с историей наслег.

1. Кто был первым якутом хомусистом? а) М.Н. Турнин; б) Л.Н. Турнин; в) П.Е. Полускин.
2. В каком году Л.Н. Турнин с делегацией из 10 человек выступил в Москве под руководством Суоруна Омоллооно? а) 1949; б) 1950; в) 1948.
3. Дата открытия сквера Алексея Кулаковского с дедушкой? а) 5 октября 2021; б) 6 октября 2022; в) 6 ноября 2022.
4. Как звали дедушку Алексея Кулаковского? а) Куонааскы Уйбаан; б) Куонааскы Ньюкулай; в) Куонааскы Куока.

5. На какой улице расположена администрация наслега? а) Федорова; б) Сабарайкина; в) Турнина.
6. На какой местности празднуют национальный праздник ысыах? а) Харамайы; б) Арыылаах; в) Ньаахсын.
7. Сколько всего улиц в селе? а) 15; б) 16; в) 14.
8. На какой улице находится Памятник ВОВ? а) Сабарайкина; б) Турнина; в) Федорова.
9. С каким улусом граничит село Кыйы? а) Чурапчинским; б) Мегино-Кангаласским; в) Усть-Алданским.

Таким образом, сравнение результатов повторного диагностирования класса на контрольном этапе эксперимента позволяет утверждать, что результаты опроса о родном селе на констатирующем этапе диагностирования выше, чем в контрольном: высокий уровень на 11%, средний на 12% (табл. 3).

Таблица 3

Результаты опроса младших школьников о родном селе на контрольном этапе

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	45%	22%
Средний	33%	45%
Высокий	22%	33%

А низкий уровень стал ниже в контрольном диагностировании на 23%. Это свидетельствует об эффективности серии экскурсий, направленных на развитие познавательных УУД младших школьников.

Выводы. По итогам данной работы можно сделать вывод, что после реализации модульной программы экскурсий по селу Кыйы, уровень развития познавательных УУД младших школьников заметно возрос. Это говорит о том, что организация экскурсий является эффективным инструментом для формирования у младших школьников познавательных умений и навыков. Однако, для дальнейшего повышения эффективности подобных мероприятий, необходимо проводить дополнительные исследования и анализировать результаты прошлых экскурсий для корректировки программы и методик проведения экскурсий в будущем.

Литература:

1. Веселкова, Т.А. Формирование универсальных учебных действий младших школьников (на примере предмета «Окружающий мир» под редакцией А.А. Плешакова) / Т.А. Веселкова // От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г. – Вологда: ВПК, 2011. – С. 14-15
2. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс. Часть 2: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе / А.А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 2013. – 180 с.
3. Плешаков, А.А. Окружающий мир. Методические рекомендации. 3 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / А.А. Плешаков, Н.М. Белянкова А.Е. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2012. – 63 с.
4. Плешаков, А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / А.А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 2014. – 205 с.
5. Смирнова, В.А. Теоретические основы формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников / В.А. Смирнова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №2. – Т. 2. – С. 21-28

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент **Кожурова Алина Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент **Халикова Валерия Олеговна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема процесса формирования основ здорового образа жизни младших школьников во внеурочной деятельности во 2 классе. Цель статьи: разработка занятий по формированию основ здорового образа жизни у младших школьников во внеурочной деятельности. Дается описание наблюдения актуального состояния здоровья и уровня сформированности основ здорового образа жизни младших школьников. В связи с фрагментарным использованием возможностей внеурочной деятельности, т.е. частичным использованием, как средства формирования здоровья и здорового образа жизни детей, было видно, что не все учащиеся имеют представление о своем здоровье как о ценности, которую необходимо оберегать, и предпринимать активные действия, чтобы его сохранить и укрепить. Данные диагностики являются основанием для разработки серии внеурочных занятий.

Ключевые слова: младший школьник, диагностика, здоровье, здоровый образ жизни, внеурочная деятельность.

Annotation. The article considers the problem of the process of forming the foundations of a healthy lifestyle of younger schoolchildren in extracurricular activities in the 2nd grade. The purpose of the article: the development of classes on the formation of the foundations of a healthy lifestyle for younger schoolchildren in extracurricular activities. The description of the observation of the current state of health and the level of formation of the foundations of a healthy lifestyle of younger schoolchildren is given. In connection with the fragmentary use of extracurricular activities, i.e. partial use, as a means of shaping the health and healthy lifestyle of children, it was clear that not all students have an idea of their health as a value that needs to be protected, and take active actions to preserve and strengthen it. These diagnostics are the basis for the development of a series of extracurricular activities.

Key words: younger schoolchildren, diagnostics, health, healthy lifestyle, extracurricular activities.

Введение. Ключевыми характеристиками здорового образа жизни являются сбалансированное питание, физическая активность, достаточный отдых и сон, отсутствие вредных привычек (курение, употребление алкоголя, наркотиков), а также ментальное здоровье, включающее в себя эмоциональную стабильность, социальную поддержку и жизненную целеустремленность.

Кроме того, уровень здоровья человека зависит от окружающей среды и наличия доступа к медицинской помощи. Поэтому для создания условий для здоровой жизни необходима работа на уровне государственной политики: создание зеленых зон, улучшение экологии, развитие медицинской инфраструктуры и доступности медицинских услуг, поддержка и развитие спортивной инфраструктуры и пр.

Все эти аспекты образа жизни должны быть включены в образ жизни каждого человека, чтобы сохранять и улучшать свое здоровье, повышать качество жизни и увеличивать продолжительность жизни.

По мнению профессора, члена-корреспондента Международной академии педагогических наук Э.Н. Вайнера, «понятие «Образ жизни» нужно определять как «способ жизнедеятельности человека, которого он придерживается в повседневной жизни благодаря социальным, культурным, материальным и профессиональным обстоятельствам», и что «человек благодаря полученным им знаниям и жизненным установкам самостоятельно выбирает себе образ жизни с учетом всех условий» [1].

Советский и российский специалист в области социальной гигиены Ю.П. Лисицын делит здоровый образ жизни на четыре категории: «экономическая – уровень жизни, социологическая – качество жизни, социально-экономическая – уклад жизни и социально-психологическая – стиль жизни. Если первые две категории равны, то здоровье людей в большей степени зависит от уклада и стиля жизни, который в большей степени обусловлены историческими традициями, которые закрепились в сознании людей» [3].

Методологической основой исследования являются труды в сфере изучения основ здорового образа жизни: Богданова О.С., Греева Л.П., Зайцева Г.К., Матвеева А.П., Сердюковской Г.Н. и др., а во внеурочной деятельности: Т.Е. Виленской, Д.В. Григорьева, П.В. Степанова, И.Е. Фроловой и др. [2, 5].

Цель исследования: разработка занятий по формированию основ здорового образа жизни у младших школьников во внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Работа проводилась на базе МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №31 (с углубленным изучением отдельных предметов)» г. Якутска. В исследовании участвовали обучающиеся 2 класса в количестве 28 детей.

Первая часть исследования включало проведение диагностики уровня сформированности общей осведомленности культуры здорового и безопасного образа жизни:

1. Тест «Что я знаю о здоровом образе жизни?»;
2. Тест на выявление знаний о безопасном поведении «Что я знаю о правилах безопасности?»;
3. Методика М. Рокича «Иерархия ценностей» [4]. Цель: определить место здоровья в ценностях младших школьников;
4. Беседа «Почему нужно быть здоровым? Как сохранить и укрепить наше здоровье? Зачем нам знания о правилах безопасности?».

Проанализируем результаты. В ходе использования теста «Что я знаю о здоровом образе жизни?» были зафиксированы следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Распределение уровней знаний и представлений младших школьников о здоровом образе жизни

Высокий	Средний	Низкий
18% (8)	53% (15)	29% (5)

5 детей (29%) имели низкий уровень знаний о здоровом образе жизни и нуждаются в дополнительном обучении и разъяснениях на данную тему. В целом, результаты показывают, что профилактическая работа в области здорового образа жизни необходима и должна быть более систематической и целенаправленной.

Таблица 2

Распределение уровней знаний детей о безопасном поведении в различных условиях жизнедеятельности

Высокий	Средний	Низкий
18% (5)	57% (16)	25% (7)

В целом, ученики имеют базовые знания по безопасности, но нуждаются в более детальном и систематическом изучении этой важной темы. Однако, высокий уровень знаний у 18% учеников говорит о том, что профилактическая работа и обучение в данной области имеет положительные результаты и следует продолжать с целью повышения уровня безопасности в жизни учащихся.

Результаты определения места здоровья в ценностях младших школьников (М. Рокич «Иерархия ценностей») представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение уровней по результатам определения места здоровья в ценностях младших школьников

Высокий	Средний	Низкий
86% (24)	7% (2)	7% (2)

Результаты оказались следующие: 24 учащихся (86%) показали высокий уровень, то есть в иерархии ценностей здоровье стоит на первом месте. У 2 учащихся (7%) здоровье стоит на втором месте, и у 2 учащихся (7%) здоровье оказалось на последнем месте.

В ходе беседы «Почему нужно быть здоровым?» учащиеся сделали вывод, что здоровье влияет на продолжительность жизни человека «если человек здоровый, он долго живет, а кто болеет – рано умирает».

Исходя из ответов учеников, можно сделать вывод, что спорт является наиболее распространенным способом сохранения здоровья у детей данной возрастной группы. Однако, низкий процент учащихся, которые заявили о том, что их родители обсуждают с ними темы здорового образа жизни, указывает на то, что родители могут быть не достаточно вовлечены в процесс формирования здорового образа жизни своих детей. Кроме того, некоторые ученики отметили, что

занимаются спортом вместе с родителями, что указывает на значительную роль семьи в формировании привычек, связанных с здоровым образом жизни. Поэтому важно внимательнее изучить взаимодействие родителей и детей на эту тему, а также организовать более активные мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни, с целью повышения эффективности профилактической работы в школе и формирования у детей ценностей, связанных со здоровьем.

Вместе с тем, чтобы более подробно узнать о состоянии здоровья учащихся 2 класса, провели анализ паспорта здоровья класса, наблюдали в течении исследования, провели исследование о числе болеющих и сделали следующие выводы:

- из 28 учащихся с плохим зрением 13 учащихся, т.е. 46% всего класса;
- у 8 учащихся выявлен сколиоз позвоночника;
- у 11 учащихся присутствует плоскостопие;
- у одного учащегося первая стадия ожирения, наблюдается вес на 20% выше нормы и так далее.

Таблица 4

Анализ числа болеющих учащихся за определенный период

Период исследования	Количество учащихся 2 кл.	Число болеющих детей за весь период			Число не болеющих детей
		1-2 раза за период	3-4 раза за период	5 раз за период	
01.04.2023-03.05.2023	28	6	4	2	16 (57%)

Можно сделать вывод, что за период с 01.04.23 по 03.05.23 из 28 учащихся, 12 учащихся пропустили обучение в связи с заболеванием, а это 36% от всего класса.

Резюмируя вышеуказанное, в связи с фрагментарным использованием возможностей внеурочной деятельности, т.е. частичным использованием или вовсе ее отсутствие, как средства формирования здоровья и здорового образа жизни детей, мы видим, что не все учащиеся имеют представление о своем здоровье как о ценности, которую необходимо оберегать, и предпринимать активные действия, чтобы его сохранить и укрепить.

Исходя из этой проблемы мы решили сделать серию внеурочных занятий и показать их разнообразие. Примерный план работы представлен в таблице 5.

Таблица 5

Примерный план работы

	Дата проведения	Тема занятия	Вид деятельности	Задачи
1	10.01.2023	«Что значит здоровый образ жизни?»	Беседа, просмотр кинофильма	Познакомить с предметом, дать понятие «здоровый образ жизни».
2	24.01.2023	«Разговоры о правильном питании?»	Дискуссия	Обсуждение с учащимися правильного питания для поддержания здоровья и повышения работоспособности организма. Можно описать, какие продукты содержат необходимые элементы для улучшения физической формы и силы.
3	26.02.2023	«Аккуратность и опрятность»	Презентация	Как вести себя в столовой, кафе, ресторане.
4	31.02.2023	«Движение – жизнь!»	Соревнования «Игры Боотуров» (с учителем физкультуры)	Укреплять физическое состояние детей. Осуществлять пропаганду физической культуры и спорта.
5	02.02.2023	«Гимнастика для мозга»	Пальчиковая гимнастика	Познакомить с новым видом деятельности, рассказать о пользе и внедрить в повседневную жизнь.
6	07.02.2023	«Дорога, ее элементы и правила поведения на ней»	Беседа, игра	Ознакомить с правилами поведения на дороге, дать понять значимость данных знаний.
7	09.02.2023	«Рецепты здорового образа жизни»	Викторина	Формировать представления и навыки о личной гигиене, правилах питания, спорте, правилах дорожного движения, правила безопасности.
8	28.03.2023	«Правила пассажира в автобусе»	Беседа	Ознакомить с правилами пассажиров автобуса.
9	02.03.2023	«Светофор»	Игра, беседа	Познакомить с сигналами светофора. Действия движения по сигналам.
10	07.03.2023	«Один дома»	Беседа, презентация. Стихи, загадки, кроссворд	Игры «Инопланетянин», «Знайка». Инсценировки, разыгрывание ситуаций.
11	09.03.2023	Осанка – стройная спина!	Презентация,	Элементы ритмики, подвижные игры, упражнения.
12	14.03.2023	«Культура поведения. Этика. Этикет»	Беседа	Познакомить с навыками правильного поведения.

13	23.03.2023	«Опасные незнакомцы»	Приемы, презентация	Формирование знаний и умений о правилах безопасного поведения с незнакомцами.
14	28.03.2023	«А у нас дома газ. Правила пользования газом в быту»	Беседа. Презентация	Научить учащихся правильно и безопасно пользоваться газом в быту.
15	30.03.2023	«Бытовые приборы в квартире»	Беседа. Презентация	Представление понятий «бытовые предметы в квартире», «безопасность бытовых приборов», «причины опасных ситуаций в доме».
16	04.04.2023	«Безопасность на природе и в парке»	Беседа. Презентация	Формирование знаний у учащихся о правилах безопасного поведения на природе (в лесу, парке).
17	06.04.2023	«Музей физической культуры и спорта Якутии»	Посещение музея	Формирование у учащихся представлений, о роли спорта в укреплении собственного здоровья, и чувства гордости за своих земляков-спортсменов, желание брать с них пример.
18	11.04.2023	«Наши глаза»	Беседа	Познакомить с органами зрения, провести гимнастика для глаз. Формировать бережное отношение к зрению.
19	13.04.2023	«Чтобы зубы были здоровыми»	Беседа, упражнения	Формировать бережное отношение к зубам. Гигиена и уход полости рта.
20	20.04.2023	«Польза прогулок на свежем воздухе»	Прогулка во дворе школы	Формировать представления о пользе прогулок для организма, их важной ролью в режиме дня.
21	25.04.2023	«Проектная работа»	«Мой любимый вид спорта»	Формировать представление о различных видах спорта, их пользе.

Таким образом, сформировались знания о человеческом организме, о функциях его частей; о болезнях, их вреде, о необходимости их профилактики; знания о зависимости здоровья и здорового образа жизни от состояния окружающей среды. Также важно организовывать мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни и состояния окружающей среды, такие как экскурсии в парки и на природу, конкурсы и соревнования по спортивным играм и эстафетам, мастер-классы по здоровому питанию, общение с врачами и другими специалистами в области здоровья. Также важно привлечь родителей к таким мероприятиям, чтобы они были вовлечены в процесс формирования основ здорового образа жизни своих детей.

Выводы. В целом, формирование здорового образа жизни у младших школьников является одним из важных задач, стоящих перед современной школой. Результативное воздействие достигается при вовлечении учащихся в различные формы работы, а также при активном взаимодействии учителя, родителей и специалистов в области здоровья. Родители могут стать полезными помощниками педагогов в реализации занятий и мероприятий, посвященным здоровью и здоровому образу жизни.

Литература:

1. Вайнер, Э.Н. Валеология: Учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – Москва: Наука, 2001. – 416 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Лисицын, Ю.П. Образ жизни и здоровье населения / Ю.П. Лисицын. – Москва: Просвещение, 2003. – 139 с.
4. Психологические тесты для профессионалов / [Н.Ф. Гребень]; по ред. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496 с.
5. Фролова, И.Е. Формирование потребности младших школьников в здоровом образе жизни через уроки и внеурочную деятельность: сайт. – URL: <http://conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/111-2mos/292-frolova-levina> (дата обращения: 28.04.2023)

Педагогика

УДК 78:373.3(045)

кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕСЕННОГО НАРОДНОГО МНОГОГОЛОСИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования навыков песенного народного многоголосия у младших школьников в поликультурной образовательной среде. На основании анализа научной, научно-методической литературы рассматриваются методы и этапы обучения детей народному многоголосному пению.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, навыки, песенное народное многоголосие, младшие школьники.

Annotation. The article actualizes the problem of forming the skills of folk song polyphony among younger schoolchildren in a multicultural educational environment. Based on the analysis of scientific, scientific and methodological literature, the methods and stages of teaching children folk polyphonic singing are considered.

Key words: multicultural educational environment, skills, folk song polyphony, junior schoolchildren.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуль» и «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Формирование вокально-хоровых навыков у обучающихся в поликультурной образовательной среде».

Введение. В настоящее время приобщение подрастающего поколения «к культурам народов региона, России и мира будет способствовать воспитанию гражданственности, патриотизма, исторической памяти, толерантности, формированию готовности к межкультурному и межэтническому взаимодействию и сотрудничеству» [4, С. 6]. Большую роль в этом процессе играет организация поликультурной образовательной среды, которая представляет собой «совокупность условий, возможностей обучения, воспитания, развития и социализации личности, специально организованное социально-культурное окружение образовательного учреждения, в котором происходит становление детей и подростков как граждан России, представителей определенного этноса и членов мирового сообщества» [3, С. 173]. Одним из условий организации поликультурной образовательной среды является включение в образовательный процесс песенного народного искусства. Приобщение детей к песенному народному искусству является серьезным вкладом в дело эстетического воспитания [1], способствует формированию гражданственности, патриотизма, творческой активности и духовной зрелости подрастающего поколения.

Проблемой формирования навыков песенного народного многоголосия занимались Н.В. Калугина [2], Л.Л. Куприянова [8], Г.М. Науменко [7], Л.В. Шамина [9] и др.

Изложение основного материала статьи. Развитая хоровая традиция – отличительная черта народного песенного многоголосия. Нельзя допускать, чтобы уникальное многоголосье, известное в пределах России, навсегда исчезло с последними носителями аутентичной музыкальной культуры, сельскими певцами. Связующую роль в этом играет общеобразовательная школа. Среди причин, тормозящих процесс воспитания школьников средствами народного музыкального искусства, следует назвать практически полное отсутствие учительских кадров, имеющих специальное образование в области народной музыкальной культуры. Заметны недостатки в профессиональной подготовке некоторых руководителей фольклорных ансамблей, представляющих на ежегодные смотры художественной самодеятельности произведения, позднего стиля народного песенного творчества, сложившиеся под влиянием русской песенной культуры. Между тем в задачи фольклорных коллективов входит выявление специфики народного творчества, приобщение слушателей и исполнителей к народной музыке, отмеченной своеобразием и национальным оттенком. В связи с этим формирование навыков многоголосного народного пения является важнейшей задачей школьного образования.

Важно помнить о вокальных способностях учащихся младшего школьного возраста (а именно 7-10 лет), особенно о примарном диапазоне голосов (от до1 – ре1 до до2-ре2). С возрастом (9-11 лет) у детей активно развиваются верхние резонаторы (мягкое небо, надгортанная область), голос становится более звонким, серебристым. К 12 годам развивается голосовая мышца, голос становится глубже, сильнее, особенно у детей, у которых низкие голоса. И хотя обучающийся уже может увеличить силу голоса, следует помнить, что не следует форсировать народное звучание, потому что можно перетрутить развитую часть голосовых связок, её середину. В противном случае на краях связок появляются певческие узелки.

Концентрический метод развития голоса предполагает движение, по выражению М.И. Глинки, от «натуральных», берущихся без всякого усилия звуков, к качественному звучанию всех нот диапазона, причем искать эти звуки нужно путем акцентирования выразительного, раскрепощенного исполнения песни. В качестве репертуара это должны быть «народные мелодии с ограниченным диапазоном и особенно песни, имеющие нисходящее мелодическое движение» [2]. Таких произведений в музыкальном фольклоре достаточно много, в основном это колыбельные и прибаутки. Для формирования напевности звучания можно предложить убаюкать любимую куклу, что позволит исполнить песню ласково, на легато, будет активизировать развития тембра, сглаживания «пестрых» гласных. Нисходящее движение помогает обучающимся сохранять высокую позицию на протяжении всей песни. Для нахождения верной позиции с начала исполнения песни можно использовать восклицания: «ох, ах, ой». Достичь красивого звукообразования помогают песни с ярким сюжетом. Разучивая такие песни, можно использовать прием «Эхо».

Особую роль в пении играет дыхание. Исполнители народной песни говорят, что песню в одиночку «не вытянешь», поэтому дыхание возобновляется раньше, чем оно полностью израсходовано, что позволяет петь напевно, широко [5]. Самым удобным материалом для работы над дыханием будет детский фольклор [1]. Например, песня «Ходит зайка по саду». Просим пропеть первую фразу на одном дыхании. Затем обращаем внимание на экономном расходовании воздуха. Предлагаем исполнить песню без остановок, сокращая фразы, что можно было взять дыхание. В дальнейшем следует постепенно расширять репертуар, используя песни с долгими фразами, и только тогда, когда у детей сформируется навык певческого дыхания, переходят к формированию навыка «цепного» дыхания. Предлагаем одной группе брать дыхание перед одним словом, другой – перед другим. Главное – включиться незаметно в пение, не нарушив общую динамическую картину. Когда дети смогут возобновлять дыхание в середине выдержанного звука, можно перейти к исполнению таких жанров как хороводные или протяжные, в которых «цепное дыхание» играет важную роль. Большую помощь в овладении «цепным» дыханием окажет использование игровых элементов. Хормейстер предлагает детям водить хоровод, стараясь не прерывать рисунок движения, исполняя мелодию на «цепном» дыхании. Движения хоровода наверняка помогут выполнению этой сложной задачи.

Важно указать на роль в выработке тембра, регистровой равности, интонационной точности народных песен с распевом. Особенно велико значение песен с распевом для детей младшего школьного возраста. Именно у младших школьников начинает развиваться тембр, поэтому в этот период стоит использовать образцы, в которых есть распевы. Начинать рекомендуем с песен, в которых распевается два звука на один слог. Самое главное здесь – петь распевы нужно ритмически точно, не уменьшать длительность второй ноты. Далее можно расширять распевы до четырех нот.

Важное место в интонировании народной песни играет дикция. Необходимо стремиться к достижению полной свободы артикуляционного аппарата [9]. Большую пользу принесет разучивание таких прибауток, как «Андрей, воробей», «Сорока-сорока» и др. При исполнении этих песенок необходимо следить за вокально-определенным пропеванием каждого звука с утрированным произношением текста. Гласные «м, р, н, б» удваиваются, шипящие пропеваются быстро и легко.

Формирование навыков многоголосного народного пения – сложный и длительный процесс [6]. Подготовка к обучению двухголосному пению должна начинаться в ансамбле в процессе работы над однопольной песней, а также при слушании музыки. Для этого необходимо чаще включать в работу с детьми песни, в которых мелодия сопровождается различным по фактуре аккомпанементом, что активизирует слух детей. Также хорошо включать в сопровождение песен

шумовые инструменты. По мере укрепления интонации детей в унисоне можно включать в певческий репертуар и произведения со сложным сопровождением.

Начинать нужно с одnogолосного унисонного пения на материале монодийного вида (колядок, закличек, колыбельных, игровых). Напевы разучиваются «с голоса» учителя, в соответствии с принятым в фольклоре изустным способом передачи его образцов. Дети должны научиться слушать себя и других певцов, воспринимать на слух качество звучания, точно интонировать все звуки мелодии, осваивать интонационно-попевочный словарь народов, некоторые приёмы вокализации народных песенных текстов.

Вначале в процессе выработки дифференцированного восприятия многоголосной музыки важно создать необходимые условия для совершенствования слухового внимания. Очень трудно рассредоточить внимание между одновременно протекающими процессами, требующими одинаково активной мыслительной деятельности, что необходимо при разучивании двухголосной песни. Поэтому желательно исполнять хорошо выученные песни с разнообразным аккомпанементом, или петь дуэтом с педагогом, исполняющим верхний голос.

Рассмотрим этапы обучения детей народному многоголосному пению. На первом этапе возможно исполнение двухголосной песни совместно с учителем, где главная партия – второй голос, которую поют дети, а первую партию поет педагог. Потом исполняются песни, где оба голоса равноценны, а затем – где второй голос имеет подчиненное значение. Далее пение педагога заменяет пение наиболее «продвинутых» детей, к которым со временем добавляются все остальные участники партии.

Второй этап – пропевание упражнений с несложным двухголосием. Можно включить бурдон, далее – включать расхождение голосов на терцию и квинту. Как показали акустические исследования, закономерности мелодического строя неадекватны закономерностям гармонического строя, следовательно, механическое перенесение навыков, приобретенных в процессе одnogолосного пения, на двухголосное – невозможно. Умение выстраивать чистый унисон при одnogолосном пении необходимо, но еще недостаточно для пения двухголосного. На начальном этапе обучения более легкими для воспроизведения являются созвучия большой тонической терции и чистой квинты, обладающие наименьшей интонационной вариантностью. Тесситура упражнений средняя. Сочетание двух мелодических линий создает гармонические интервалы только на главных ступенях лада. Далее вводятся другие интервалы. Закрепление интонирования различных интервалов закрепляется на основе песен.

Исходным двухголосным материалом для пения являются специальные упражнения, построенные на характерных песенных интонациях. Устойчивость хорового строя, достигнутая с помощью упражнений, совершенствуется при исполнении песен с аналогичными двухголосными интонациями [6]. Это способствует созданию естественных условий для переноса навыка. Такую музыку надо подбирать среди песен, в которых двухголосие развивается по типу русского народного многоголосия, обладающего большим разнообразием хоровой фактуры.

При обучении детей народному многоголосному пению важно развивать навыки интонационно-ритмического варьирования, приобретая учащимся к эпизодически возникающим гармоническим созвучиям секундового, кварт-квинтового строения. Не нужно забывать, что в основе народной песенной культуры лежит вариационность и импровизационность. Наиболее характерные формы мелодического движения нижнего бурдона следующие:

- 1) повторение основного тона четырёхступенной или пятиступенной ладовой ячейки на всём протяжении мелострофы;
- 2) бурдонирование на первой ступени лада с перемещением вверх на следующую ступень и возвращение к главному строю (ля-до-ля);
- 3) оstinатное движение в пределах малой терции с переменностью опор (ля - до, до - ля).

Чтобы распеть фольклорный текст в двух-трёхголосии, нужно поучиться варьировать не только верхний и нижний подголоски, но и основную мелодию.

Выводы. Таким образом следует отметить, что приобщение детей младшего школьного возраста к песенному народному искусству способствует формированию патриотизма, творческой активности. Предлагаемая методика поможет младшим школьникам достаточно легко, в течение одного года, освоить навыки песенного многоголосного пения. Данные навыки, сформированные у детей на основе песен различных народов России в ходе организации поликультурной образовательной среды, обеспечат сохранение традиций народного многоголосия.

Литература:

1. Алпатова, А. С. Народная музыкальная культура. Архаика : учебник для среднего профессионального образования / А. С. Алпатова ; ответственный редактор В. Н. Юнусова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 247 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/515436>.
2. Калугина, Н. В. Методика работы с русским народным хором / Н. В. Калугина. – М.: Музыка, 1977. 254 с.
3. Карпушина, Л. П. Организация поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования / Л. П. Карпушина, Т. А. Козлова // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4 – С. 172–176.
4. Карпушина, Л. П. Социализация детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды: теория и практика: учебное пособие / Л. П. Карпушина, П. Ю. Соколова. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2012. – 153 с.
5. Крошила, Т. Д. Основы методики обучения народному пению: практическое пособие для среднего профессионального образования / Т. Д. Крошила. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 123 с. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/520337>.
6. Маевская, В. П. Методика работы с хором (многоголосие в детском хоре) : учеб.-метод. пособие / В. П. Маевская, З. Л. Леонович. – Минск: Белорус. Гос. ун-т культуры и искусства, 2011. – 99 с.
7. Науменко, Г. М. Фольклорная азбука: учебное пособие для нач. школы / Г. М. Науменко. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 133 с.
8. Русский фольклор: программно-методические материалы. 1-4 классы / авт.-сост. Л. Л. Куприянова. – М.: Мнемозина, 2008. – 160 с.
9. Шамина, Л. В. Основы народно-певческой педагогики: учебное пособие. – ФГОУ ВПО, РАМ им. Гнесиных. – М.: Графика, 2010. – 202 с.

УДК 370. 32

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
студентка Антонова Олеся Владимировна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
студентка Билюкина Яна Владимировна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВА «БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема патриотического воспитания обучающейся молодежи посредством факультативного занятия в образовательной среде посредством событий из отечественной истории в период Великой Отечественной войны. Рассматривается важность воспитания патриотических чувств у студентов. Определяется воспитательный потенциал событий Великой Отечественной войны при формировании духовно-нравственных ценностей у молодого поколения. Также в статье представлены рефлексивные заметки студентов к концу факультативного курса, подтверждающие эффективность данного метода воспитания патриотизма. Уроки войны представляют собой выводы из опыта ее подготовки, ведения, исхода, результатов и итогов, которые могут служить полезным, поучительным примером для последующих поколений. Важный, существенный, необходимый опыт войны помогает извлечь что-либо поучительное и полезное на будущее. Факультативный курс «Без срока давности» имеет цель устранить заблуждения в отношении истории родной страны и защитить её традиционные ценности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, геноцид, факультатив, Великая Отечественная война, духовно-нравственные ценности, оккупированные территории РСФСР, нацизм против человечества, фашизм.

Annotation. The article deals with the problem of patriotic education of young students through optional classes in an educational environment through events from national history during the Great Patriotic War. The importance of fostering patriotic feelings among students is considered. The educational potential of the events of the Great Patriotic War in the formation of spiritual and moral values among the younger generation is determined. The article also presents students' reflexive notes by the end of the optional course, confirming the effectiveness of this method of education of patriotism. The lessons of war are conclusions from the experience of its preparation, conduct, outcome, results and outcomes, which can serve as a useful, instructive example for future generations. An important, essential, necessary experience of war helps to extract something instructive and useful for the future. The optional course "Without a statute of limitations" aims to eliminate misconceptions about the history of the native country and protect its traditional values.

Key words: patriotic education, genocide, elective, Great Patriotic War, spiritual and moral values, occupied territories of the RSFSR, Nazism against humanity, fascism.

Введение. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в условиях быстрого развития информационно-коммуникационных технологий, представляющей угрозу для национальной безопасности, имеет неэффективные текущие методы и подходы в достижении поставленной цели, что способствует нехватке мотивации и интереса у студентов к изучению родной истории и культуры. В практической части статьи приводим рефлексию (самоанализ) студентов.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с запросами современного мира приоритетами социального развития будут улучшения содержания и повышение качества образования. Качества образования обуславливают ряд задач, которые поставлены перед современным образованием. Они, прежде всего, должны быть ориентированы на соответствие цели образования и его результата, на улучшение условий получения образования, а так же на расширения спектра образовательных услуг [1, С. 45]. Занятие преподавателей вуза по повышению образовательного уровня посредством системы факультативных занятий сводится: к более деятельному формированию главных компетенций студентов; организации условий для повышения круга интересов к самостоятельной и исследовательской работе; формированию творческой возможности будущих учителей истории и русского языка.

Факультатив призван содействовать достижению ведущих целей современного образования, сформулированных в стандартах высшего образования. Но особым смыслом она обладает организацию педагогических условий для становления умения верного взаимодействия со сложной, наполненной чувствами и волнениями извещением о драматических и трагических событиях в истории войны. Исследование документов образовательной части «Без срока давности» содействует помочь обучающейся молодежи в понимании основных проявлений стратегии народов. Ознакомление с историей злодеяний против народа должно притянуть чуткость к универсальным вопросам и взаимопонимания и привести к осмыслению своей ответственности как гражданина мира за предупреждение распространения мысли нацизма. Образовательный курс «Без срока давности» призван не только пропагандировать исторические знания о злодеяниях фашистов, но и их соучастников против мирного народонаселения в годы войны. А также и корректировать неправильные суждения о событиях на оккупированной территории РСФСР, сложившиеся через телевидение, интернет, литературу, фильмы и другое [3, С. 45]. Важнейшей задачей факультативного курса выражает пробуждение у обучающихся эмоциональных волнений, способствующих усилению у них патриотических чувств. Посещая факультативное занятие. «Без срока давности», слушатели познакомились с рядом подлинных фильмов о зверских преступлениях нацистской Германии в годы войны. Киноленты рассказывают о малоизвестных фактах в годы войны, обнаружение которым дана лишь в наши дни. Серия фильмов отображает доблестные подвиги советского народа в битве с нацистским порядком. В кинолентах идет речь об участии наших сограждан в избавлении Европы, формировании партизанской деятельности на территории западных стран, а также о трагедиях и геноциде, которые осуществляло немецкая армия при ходе Второй мировой войны. Факультатив «Великая Отечественная война: без срока давности» имеет целью не только распространять исторические знания о преступлениях нацистов и их пособников против мирного населения в годы Великой Отечественной войны, но и исправлять ложные представления о событиях на оккупированной территории РСФСР, сформировавшиеся через средства массовой коммуникации [2, С. 45].

Факультатив устремлен на патриотическое воспитание молодежи, прежде всего, соединить стремления «для большего результата в работе и воссоздании исторической правды в общемировом информационном поле». Морали войны представляют собой выводы из опыта ее подготовки, ведения, итогов, последствий, которые могут служить нужным, назидательным примером для предшествующих поколений, иными словами, это важный, стержневой, необходимый опыт войны, те ее стороны, из которых можно извлекать что-либо поучительное и полезное на завтрашний день. Уроки войны основываются на оценочных суждениях и потому порой могут быть весьма преднамеренными и соглашательскими. тем не

менее это не значит, что беспристрастная оценка прошлого не выполнима. Напротив, она возможна и необходима. В этом смысле общественная историческая память вызвана организовывать поставленные гарантии против повторения войны. Война в силу своего характера, особенностей, охвата и смысла дает громадный настоящий материал для объективного анализа вечных проблем войны и мира. Гражданско-патриотический потенциал модуля содержит в формировании представлений обучающихся об встречающихся научных материалах изучения проблемы для их использования и пользования в:

- практической деятельности различной направленности – поисковой, образовательной, просветительской и воспитательной;
- становлении осознания планомерности и системности государственной политики Третьего рейха, направленной на уничтожение мирного населения оккупированных территорий;
- в понимании необходимости справедливости наказания нацистов и их пособников за преступления, совершенные на оккупированных территориях;
- формировании эмоционально-ценностного отношения к геноциду на оккупированных территориях РСФСР в годы Великой Отечественной войны.

Для реализации духовно-нравственного потенциала курса созданы педагогические условия по проведению занятий, соблюдение которых позволяет не только воздействовать на убеждения молодежи и её мировоззрение в целом, но и обеспечивать реализацию усвоенных духовно-нравственных ценностей в практической деятельности с учетом общепризнанных норм морали. Поскольку факультатив имеет практико-ориентированный характер, процесс воспитания будет разворачиваться на конкретно-историческом (региональном) материале в рамках проектной или научно-исследовательской деятельности. В содержание всех разделов и учебных материалов модуля заложен не только информационно-исторический, но и эмоционально-ценностный компонент, способствующий против мирного населения оккупированных территорий РСФСР в годы Великой Отечественной войны. В практической части статьи приведены примеры работ студентов проведенных в рамках факультатива рефлексии (самоанализ).

Блюкина Яна ПОИО-21.

Рефлексия. «В застенках Демблина».

Данной рефлексии о факультативе «Без срока давности» хочу выразить свое переживание, осмысление тех событий, которые произошли более восемьдесят лет тому назад. Меня до глубины души взволновало то, что пережили узники красноармейцы в немецком концлагере. На курсе мы очень много говорили об ужасах войны и немецких концлагерях в Польше и Германии. Из истории много известно, что узниками были и красноармейцы из нашей Якутской Автономной Советской Социалистической республики. Установить точное количество жертв геноцида из нашей республики не представляется возможным. Один из примеров является наш земляк узник концлагеря Толлумаан Мэрикэнов – Тья Баайа. Это горький рассказ о простом советском парне охотнике, который жил себе, охотился, воспитывал сынишку. Грянула внезапно война, пришла повестка, и его забрали на войну, в ту войну откуда он не вернется в свой родной дом, сынишку. Был призван на фронт с родного алааса Орто-Суут, дома остались отец и единственный сынишка Тья Баайа. В глазах родных он так и остался всегда молодым, улыбающимся, любящим сынишку. Запомнили, как Тья Баайа смотрел на кроху – сына, который не хотел с ним расставаться, плакал. Так в 1941 году покинул родной алаас и с тех пор о нем не было никаких вестей. Давно вырос сын, родились у сына дети и внуки. В течение 75 лет о нем не было ничего известно. То, что он был узником концлагеря «Демблин» родные узнали из рассекреченных документов 2015 году и только тогда внуки узнали о дальнейшей судьбе дедушки – фронтовика Тья Баайа. Это было очень тяжелое известие для родных и земляков. Концлагерь «Демлин» был одним из самых жестоких лагерей фашистов, нечеловеческие условия, невероятно большое скопление пленных. В сутки умирали более тысячи советских солдат от голода был каннибализм. Думаем, что находясь, в застенках концлагеря узник молил Бога лишь об одном, чтоб его сынишка остался жив. Сын Валентин продлил род узника Демблина Толлумаан Мэрикэнов. У него семеро сыновей и три дочери, и более 50-ти внуков, правнуков. Потомки солдата живут и работают во многих уголках нашей необъятной страны. Мэриуэнов Толлумаан Арчылаанович внесен в поименную книгу-мемориал. Печатная книга памяти. Дата и место призыва 1941 г. Причина выбытия пропал без вести. Толлумаан непокоренный узник концлагеря «Demlink» Польша.

Сыксынова Сайыына Б-ПО-РЯЛ-21.

Рефлексия.

На занятиях «Великая Отечественная Война: без срока давности» узнала: что слово геноцид – форма массового насилия, который ООН определил как действия, совершаемые с намерением уничтожить какую либо группу; также многочисленные жертвы военных преступлений нацистов и их пособников в период войны; про концлагеря, существовавшие в то время и многое другое. Познакомились с документами Нюрнбергского процесса, если бы честной ничего об этом не знала, только несколько раз слушала. Заинтересовавшись, узнала, что нюрнбергский процесс- это суд над военными преступниками нацистской Германии, что он открылся 20-го ноября 1945 году в 10:00 в городе Нюрнберг и главной целью ООН было "избавить грядущие поколения от бедствия войны". Помимо военного трибунала узнали про героев, про людей, которым присущи такие человеческие качества, как смелость, отважность, стойкость, которые способны свершить подвиг, умеют преодолевать преграды и решать проблемы. Такой героиней была 23-летняя учительница начальных классов, партизанка-разведчица Матрена Исаевна Вольская, ее помощница учительница Варвара Сергеевна Полякова и фельдшер Екатерина Ивановна Громова, несмотря на сложность, ответственность, на то, что им самим было страшно, через 200 километровый путь по бездорожью и болотам спасли более 3тысяч разновозрастных детей. И читая, что они голодных, обессиленных, но живых детей в невероятно трудных условиях смогли вывести из оккупированной территории и доставить в тыл, я почувствовала множество эмоций, от страха и тревоги до гордости и счастья. Огромнейший эмоциональный накал получила, при просмотре видео про жизнь в концлагере, про то, как люди там выживали, голодали, умирали. На занятиях факультатива «Великая Отечественная Война: без срока давности» мы не то, что узнали ужасы минувшей войны, но в мыслях побывали в фашистских застенках, горящем сарае, где заживо сжигали невинных колхозников и детей. Смотря документальные кадры фильма мы студенты мысленно вместе с советскими гражданами «прошли» через ад, смерть и невообразимые человеку жестокие пытки. О которых, мы современная российская молодежь вчера даже не думали и думать не могли. Если раньше меня не очень интересовали теледокументалистика про войну, про его последствия, про жизнь во время войны, то сейчас мне захотелось еще больше об этом узнать, смотреть и читать. Данный факультатив нужен всем студентам, учащимся, чтобы сохранить историческую память о войне, о трагедии мирного населения.

Маннахов Тимир-ПОИ21.

Рефлексия художественного фильма «Иди и смотри».

Посещая факультатив «Без срока давности» среди творческих заданий самостоятельной работы был просмотр фильма режиссера Э.Климова «Иди и смотри». Фильм снят в 1985 году в жанре военной драмы. Действие этого фильма следует

Хатынской трагедии, в ходе которого все жители деревни были жестоко убиты. Правда, когда впервые посмотрел фильм, будучи еще подростком, где-то в классе 6-7-ых классах. Тогда мне неподготовленному подростку фильм глубоко зашел в душу. Я почти точно помню, в какое время, смотрел и на каком канале шло. До того момента я вообще не знал о Хатыне и о фильме, так что не был готов просмотру такого жестокого фильма о войне, и тем более кульминации фильма. А именно того момента сожжения в амбаре всех жителей деревни. Представьте, какого было мне, не подготовленному подростку смотреть такое зверство фашистов. Было страшно, потекли слезы, в горле стал твердый ком, дальше смотреть без слез было невозможно. Жалко было невинных детей, горящих в ярком пламени пожара, эти крики, стоны беспомощных детей и стариков, женщин. Я упал в ступор на некоторое время, конечно с палачами расправились. Возможно именно с того момента, я начал рьяно интересоваться историей. Стал посещать кружок истории и по окончании школы, твердо решил поступить на исторический факультет, связать свою судьбу с историей и учительством.

Фильм до сих пор вызывает ощущения страха и неудобства, что ли, показывая все зверства нацистов и предателей. Очень сильно понравилась игра актеров, особенно Кравченко, сыгравшего молодого партизана Флеру. Самый запоминающийся момент с ним, так это его старение прямо на глазах, произошедший в ходе тяжелого стресса. Фильм антивоенный, показывающий войну, какая она есть, "грязной, жестокой, реалистичной". И этим духом фильма ты заряжаешься с самого начала и до конца. Касаемо, одного момента, а именно концовки, где Флера не смог выстрелить в фото, где был изображен Гитлер в младенчестве. Этот момент для меня двоякий. Да Флера не выстрелив в фото, показывает, что он выше мести и кровожадности, таким образом, пощадив. Будь я на его месте, я бы от злости разорвал это фото. Да это бесчеловечно, но учитывая, что сделал Гитлер со своими сподвижниками, он это заслуживает в некоторой мере. Это не означает, что Флера слаб и так далее, наоборот пощадив такого человека, он показывает, что выше этого, олицетворяя человека все же сильного духом.

Выводы. Таким образом, изучение факультатива «Великая Отечественная война: без срока давности» вызвана помочь студентам пониманию главных проявлений политики геноцида. Ознакомление с историей злодеяний против человечества должно привлечь внимание к универсальным вопросам пацифизма и взаимопонимания и привести к осознанию своей ответственности как гражданина мира за предупреждение распространения идеи нацизма.

Литература:

1. Бауман, З. Актуальность холокоста [Электронный ресурс]: монография / З. Бауман, С. Кастальский, М. Рудаков, А.А. Олейников. – Москва: Европа, 2010. – 316 с.
2. Смирнов, Т.А. Всемирная история [Электронный ресурс]: курс лекций / Т.А. Смирнов. – Норильск: НГИИ, 2020. – 204 с.
3. Великая Отечественная война 1941-1945 гг.: энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: словарь. – Москва: Книжный мир, 2015. – 689 с. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445743> Л1.
4. Гибадуллина, Э.М. Великая Отечественная война советского народа [Электронный ресурс]: учебное пособие / Э.М. Гибадуллина. – Казань: Познание (Институт ЭУП), 2014. – 124 с.
5. Петухов, Н.А. Военный трибунал Ленинградского фронта: в лицах, событиях, и документах: учебное пособие / Н.А. Петухов, Ю.М. Кунцевич. – Москва: РГУП, 2020. – 514 с.

Педагогика

УДК 376

доктор психологических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

магистр Табачкова Евгения Александровна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается значение и особенности развития элементарных математических представлений детей в раннем и младшем дошкольном возрасте. Овладение элементарными математическими представлениями выступает как неотъемлемая часть нормального психического развития ребенка. В процессе развития ребенка расширяются представления об окружающем мире, происходит овладение новыми знаниями, умениями и навыками, что способствует развитию математической деятельности. Правильно организованная психолого-педагогическая работа способствует успешному развитию ребенка. В статье представлены задачи, принципы, методы и формы организации данной работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: математические представления, психические функции, ранний возраст, младший дошкольный возраст, организация работы, математическая деятельность.

Annotation. This article discusses the significance and features of the development of elementary mathematical concepts in early and early preschool age. Mastering elementary mathematical concepts acts as an integral part of a child's normal mental development. In the process of the child's development, ideas about the surrounding world expand, new knowledge, skills and abilities are acquired, which contributes to the development of mathematical activity. Properly organized psychological and pedagogical work contributes to the successful development of the child. The article presents the tasks, principles, methods and forms of organization of this work with children of early and younger preschool age.

Key words: mathematical representations, mental functions, early age, younger preschool age, organization of work, mathematical activity.

Введение. В данной статье обращается внимание на то, что значимым фактором в развитии элементарных математических представлений детей раннего возраста является достаточный уровень развития многих психических процессов. Уже с первых дней жизни ребенок активно познает окружающий мир, знакомится с сенсорными стимулами, проявляет моторную активность. О роли формирования математических представлений в раннем и младшем дошкольном возрасте пишут многие исследователи [2, 4, 5]. Они отмечают, что успешное формирование элементарных математических представлений необходимо для дальнейшего полноценного развития дошкольника. Для этого важным условием является создание благоприятной предметно-развивающей среды, которая будет включать как эмоционально-насыщенное общение со взрослыми, так и предметную среду, насыщенную различными сенсорными стимулами. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям данной категории будет способствовать как успешной коррекции уже имеющихся отклонений, так предупреждению возникновения нарушений математической деятельности [2, 3, 6].

Изложение основного материала статьи. По мнению многих исследователей, ранний возраст - период интенсивного психического развития ребенка [4, 9, 11]. С первых дней жизни дети знакомятся с окружающим миром, проявляя посредством взрослого, целенаправленную активность при его изучении. На первом году жизни начинают формироваться сенсорные системы, развиваются представления о внешних свойствах предмета, накапливаются представления об окружающем мире. Эти и многие другие психические операции в дальнейшем необходимы для овладения математической деятельностью [1, 4].

Сначала ребенок следит за перемещающимися объектами, бросает, постукивает, перекладывает предметы, постепенно овладевая осмысленными целенаправленными действиями. Позднее, в процессе своей активной деятельности, он знакомится с сенсорными эталонами, учится группировать предметы в зависимости от их формы, цвета, величины, овладевает элементами конструирования, начинает строить несложные постройки из кубиков.

Важное значение для развития математических представлений оказывает среда, способствующая развитию ребенка. Создание эмоционально насыщенного взаимодействия взрослого (педагога, родителей) и ребенка будет способствовать успешному развитию всех процессов. Чем разнообразнее действия взрослых, тем содержательнее ответные реакции и самостоятельные действия ребенка. Всё это способствует развитию моторики и предметно-практической деятельности ребенка [1, 2].

Развитие представлений проходит последовательно, от простого к более сложному материалу. Необходимо учить детей раннего дошкольного возраста делить предметы на группы по величине, определять наибольший и наименьший предмет, раскладывать объекты по убывающей (возрастающей) последовательности с учетом величины, употребляя при этом, доступные ребенку, математические термины. В определенной последовательности осуществляется работа и по развитию цветоощущения и цветовосприятия. В раннем возрасте также интенсивно развивается пространственное восприятие и пространственные представления. С началом ходьбы дети овладевают пространством комнаты, знакомятся с новыми предметами и с их расположением относительно друг друга, учатся ориентироваться в пространстве и в схеме собственного тела.

Большое значение на процесс формирования математических представлений оказывает речь. Отмечается тесная взаимозависимая связь между неречевыми психическими процессами и речью [1, 4, 8]. Необходимо систематически проводить работу по развитию лексической стороны: расширению словаря ребенка, актуализации слов, переводу слов из пассивного словаря в активный.

В данной статье предлагается рассмотреть вопросы формирования и развития математических представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Остановимся на основных задачах, принципах, методах и формах организации психолого-педагогической работы по формированию математических представлений у данной категории детей.

Большое значение в работе с детьми раннего возраста имеет решение следующих задач: формирование и развитие пространственных представлений, пространственного восприятия; зрительного гнозиса, слуховой и зрительной памяти; развитие мыслительных операций, представлений о цвете, форме, величине предметов; развитие зрительно-моторной координации, ручной моторики; формирование и развитие речи.

Важной задачей является создание предметно-развивающей среды, способствующей изучению элементарных математических представлений. Такая среда должна включать различные предметы, пособия и игрушки, взаимодействие с которыми будет способствовать развитию мыслительных операций. Речь взрослого также должна отвечать ряду требований: она должна быть эмоционально окрашенной, в умеренном темпе, нормальной разговорной громкости.

Формирование и развитие математических представлений должно происходить как в ходе повседневной жизни ребенка, так и на специально организованных занятиях. В процессе ознакомления с окружающим миром, взаимодействия со взрослыми, в процессе конструирования, изобразительной деятельности, на музыкальных занятиях, во время прогулок и свободной деятельности, происходит знакомство детей с формой, величиной, размером, цветом предметов и их количеством. Например, ребенок во время конструирования из кубиков несложной постройки закрепляет знания о цвете, форме, знакомится с понятиями: высокий-низкий, большой-маленький, короткий-длинный, один-много и др.

При организации работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста целесообразно объединить разные виды деятельности, которые помогут детям овладеть средствами и способами получения математических представлений, осуществляя таким образом тесную взаимосвязь двигательной, познавательной и эмоциональной сфер.

Среди форм организации работы по развитию элементарных математических представлений у детей данного возраста можно выделить следующие:

- обучение в повседневных жизненных ситуациях;
- праздники, с включением задач, направленных на формирование и развитие математических представлений;
- театрализованная деятельность с математическим содержанием;
- музыкальные, физкультурные, занятия по изобразительной деятельности и конструированию;
- самостоятельная деятельность ребенка (в специально созданной предметно-развивающей среде);
- специально подобранные и организованные игры с математическим содержанием.

В процессе проведения описанной выше работы учитывается ряд дидактических принципов: сознательности и активности, принцип наглядности, систематичности и последовательности, деятельностного подхода, принцип научности, доступности, принцип учета ведущего вида деятельности, учета возрастных и индивидуальных возможностей, принцип развивающего обучения и коррекционно-компенсирующей направленности образования и др. [7].

Участниками данного процесса являются: специалист по работе с детьми раннего возраста, логопед, психолог, родители (законные представители) и ребенок. В процессе работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста специалисту необходимо:

- сформировать интерес к математической деятельности у детей раннего возраста;
- помочь детям овладеть математическими знаниями, умениями и навыками и научить их применять усвоенные знания в практической деятельности;
- сформировать умение отражать математические представления в различной деятельности;
- формировать представления об окружающем мире, обогащать сенсорный опыт ребенка;
- развивать мыслительные операции, внимание, память, восприятие различных модальностей (слуховое и зрительное);
- развивать зрительно-моторную координацию, пространственное восприятие и представления;
- развивать речь ребенка (в том числе и математическую).

Работа с детьми раннего возраста должна строиться с учетом ведущего вида деятельности детей данного возраста-предметной деятельности, а также с учетом формы общения, по данным М.И. Лисиной: ситуативно-личностной (от рождения до шести месяцев жизни) и ситуативно-деловой (от 6 месяцев до 2 лет) формы общения [8]. Для этого целесообразно предлагать сначала ребенку реальные предметы, позже предполагаются задания уже с использованием

геометрическими форм и цифр: упражнения с блоками Дьенеша, с игрушками-сортерами, игры с пирамидой, матрешками, «Большие и маленькие мячи», «Павлин» и др.

Выводы. Математическая деятельность – сложный по своей организации процесс, направленный на формирование математического опыта путем активного познания окружающего мира и требующий достаточного уровня сформированности психических процессов. Уже с раннего детства у ребенка, благодаря взаимодействию с окружающим миром, формируются элементарные математические представления. Следует помнить, что математическая деятельность оказывает существенную роль в развитии ребенка раннего и младшего дошкольного возраста, а правильно организованная предметно-развивающая среда и психолого-педагогическая работа будут способствовать успешной коррекции нарушений и предупреждению возникновения предрасположенности к нарушению в развитии математических представлений (дискалькулии).

Литература:

1. Аксенова, Л.И. Развитие социальных навыков у детей от рождения до трех лет / Л.И. Аксенова, Е.В. Шкадаревич, Н.Ш. Тюрина // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №3.
2. Березина, Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая; под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
3. Воронина, Л.В. Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста: учебное пособие / Л.В. Воронина, Е.А. Утюмова // под общ. ред. Л.В. Ворониной. – Екатеринбург, 2017. – 289 с.
4. Громова, О.Е. Формирование элементарных математических представлений у детей раннего возраста: Метод. пособие / О.Е. Громова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 48 с.
5. Кондратьева, С.Ю. Значение «внутриутробной педагогики» в развитии детей раннего возраста в условиях семейного воспитания / С.Ю. Кондратьева // Вестник приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – Биробиджан: Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема. – № 4 (49). – 2022. – С. 65-71
6. Кондратьева, С.Ю. Логопедическая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников с ОНР на основе экспериментальных данных / С.Ю. Кондратьева, Е.А. Табачкова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / под общ. Ред. И.В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 108-112
7. Лисина, М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
8. Норматова, Г.Т. Основные дидактические принципы в обучении математике / Г.Т. Норматова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №11-2.
9. Тарунтаева, Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. — 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1980. – 64 с.
10. Югова, О.В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении / О.В. Югова, А.В. Миронова, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №5. – С. 157-161
11. Alatorre, S. Psychology of Mathematics Education / S. Alatorre, J.L. Cortina, M. Sáiz, A. Méndez // Mérida, Yucatán, México. – 2006. – № 9 (12). – 1034 p.

Педагогика

УДК 37.013.73

кандидат психологических наук, доцент **Коротаяева Анастасия Игоревна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СПАРТАНСКАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье рассматривается проблема трансформации спартанского общества под влиянием внутренних и внешних факторов. Античная система воспитания и обучения представлена весьма разнообразна. Уникальность общественного устройства Спарты по сравнению с другими полисами проявлялась во всех сферах жизни. Спартанскому государству приписывают эффективное решение многих общественных проблем, способностью сформировать у граждан от раннего детства до поздней старости патриотизм и моральный долг перед Отечеством. Милитаристское устройство приносило свои плоды: в период расцвета спартанскому войску не было равных в бою. Законы Ликурга позволили установить практически равенство, унифицировать положение всех слоев населения. Богатство и роскошь считались ненужными верным своему отечеству спартамцам. В то же время они упрочили жесточайшую систему порабощения илотов. Стабильное устройство тем не менее пошатнулось: внешние угрозы и внутренняя борьба привели к трансформации, а затем и угасанию.

Ключевые слова: спартанская модель общества, социокультурный феномен.

Annotation. The article deals with the problem of transformation of Spartan society under the influence of internal and external factors. The uniqueness of the social structure of Sparta in comparison with other polities was manifested in all spheres of life. The militaristic device bore fruit: in its heyday, the Spartan army had no equal in battle. The laws of Lycurgus made it possible to establish almost equality, to unify the position of all segments of the population. Wealth and luxury were considered unnecessary by the Spartans loyal to their fatherland. At the same time, they consolidated the most brutal system of enslavement of helots. Nevertheless, the stable structure was shaken: external threats and internal struggle led to transformation, and then extinction.

Key words: Spartan model of society, socio-cultural phenomenon.

Введение. На островах Эгейского моря, и на материковой территории Греции появилась уникальная культура, которая имела много общего с древними восточными культурами и была связана с Египтом, Малой Азией и Междуречьем. На Крите появился вид письменности, который брал начало от пиктографических знаков и протошумерской письменности и реализовал потребности храмов и дворцовых хозяйств. В середине 2-го тысячелетия до н. э. в этом регионе появляется слоговое письмо, которым владели не только жрецы, но и служители царских дворцов и даже богатые горожане. Критские писцы установили твердые правила письменности: письмо было слева направо, выделялись заглавные буквы и красные строки. Культурное развитие в Древней Греции и на Крите было отброшено назад вторжением дорийских племен. Воспитание и обучение молодежи в Греции было отражено в эпических поэмах «Илиада» и «Одиссея», авторство которых

относят к легендарному древнегреческому поэту Гомеру. В то время не было привычных для нас школ, но культура и правила письменности, установленные критскими писцами, стали частью европейской письменной культуры в последующие века.

Проблема эффективного воспитания волновала человечество на заре его развития. Еще до выделения семьи из родовой общины воспитание подрастающего поколения считалось ответственным делом и выделялись члены племени, которые посвящали свое время этому нелегкому занятию. С появлением семьи как основного социального института вся ответственность за жизнедеятельность детей ложилась на ее плечи. Разумеется, в дописьменный период многое из конструирования прошлого остается на основе вещественных источников, сохранившихся наскальных рисунков и догадок.

Античная система воспитания и обучения представлена весьма разнообразна. Во многом уникальной и неповторимой является система воспитания в Спарте. Она выступала основой военизированного спартанского общества, одной из первых показала миру возможность реализации равноправного устройства социума, состоящих из сильных духом и физически граждан, создавших мощное государство (полис). Как известно, основная способность критически мыслящего человека отвечать на вопрос «как?» и «почему?». Попробуем выяснить, как спартиатам удалось создать высокоорганизованное общество, устойчивую государственность и почему оно распалось.

Изложение основного материала статьи. Воспитание и обучение подрастающего поколения – достойная забота о будущем не только конкретной семьи, но и общества в целом. Древняя Спарта отличилась и в этой области. Во-первых, в отличие от утонченных афинян, признающих одинаковую важность физического и интеллектуального развития, спартанцы формировали, в первую очередь, физически крепкого и закаленного воина. Существует легенда, что слабых младенцев после осмотра старейшинами, сбрасывали с горы Тайгет. С семилетнего возраста дети жили в агеллах, общее место, напоминающие по организации казарму. Условия нахождения в ней были суровыми: тонкий плащ на весь год, циновка вместо кровати, еда впроголодь, регулярные тяжелые физические упражнения. Во-вторых, практически не существовало различий в воспитании представителей обоего пола. Как мальчики, так и девочки проходили обучение владению спортивными снарядами и оружием. Здоровые и крепкие женщины могут воспроизвести на свет таких же будущих граждан сильной Спарты. Кроме того, женщины обладали высокой социальной активностью, что для общества Древнего Мира было нетипичным. Воспитание девочек, как правило, проходило в том же духе, что и мальчиков. Предположительно, мальчики и девочки обучались отдельно, но состязания и игры проводились публично, причем мальчики демонстрировали свои умения девочкам и наоборот. На этих праздниках спартанские юноши слышали похвалы и насмешки девушек, что, как говорит древний автор, сильно стимулировало их желание заниматься гимнастикой из всех сил. В-третьих, сама система воспитания была направлена на развитие гражданского долга и умения выходить из сложных ситуаций. Скучное питание стимулировало юных спартанцев искать еду там, где это только можно, не исключая воровство. В случае, если неудавшегося воришку заставали за преступлением, его неминуемо ожидало наказание розгами: сам факт присвоения чужого не возбранялся, а его неудачные попытки – очень строго. Во время наказания нельзя было демонстрировать боль и обиду, для будущего защитника государства такое поведение считалось недопустимой слабостью. Плутарх так описывает ситуацию: *«Чтению и письму они учились, но по необходимости, остальное же их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать»*. Для развития ловкости и физической подготовки у детей и юношей в Спарте широко использовались пляски, особенно военная пляска в полном вооружении, которая мимически изображала различные битвы. Обучение чтению и письму было ограничено минимумом, а вместо этого дети присутствовали на общественных обедах и слушали рассказы о славных подвигах в военное и мирное время, а также учились выражать свои мысли ясно и кратко. Воспитание в Спарте было ориентировано на нравственное развитие, поэтому поэзия играла большую роль в спартанском образовании. Гимны, лирические песни и маршевые песни пелись во время гимнастических упражнений, общественных мероприятий и в походах. Важным элементом спартанской поэзии была музыка, которая помогала формировать нравственные качества. Спартанцы учились только для того, чтобы выжить. С 13 лет они посещали школы для гимнастических упражнений, которые возглавлял определенный старейшина, называемый «педоном». Эти школы находились под наблюдением старших поколений, которые считались отцами, учителями и наставниками для учеников. В этих школах подростки учились военному искусству, участвовали в учебных сражениях и походах, а также проводились беседы нравственного содержания. В 14 лет мальчики проходили публичные испытания, где показывали свои успехи в физической подготовке и музыке. Отметим, что воспитательная традиция Спарты оказалась скудной, с гипертрофированной военной подготовкой и невежеством молодого поколения. Спарта была одним из первых государств, которые начали государственное воспитание своих граждан. Они считали, что это поможет создать сильную и выносливую армию, которая сможет защитить государство. Однако, такой подход привел к тому, что у спартанцев было мало общеобразовательной подготовки и культурных знаний.

Целью воспитания было подготовить детей обоего пола к военной службе, научить их переносить лишения и развивать физическую силу и здоровье. Поэтому основными занятиями для мальчиков и подрастающих подростков в детских домах были гимнастика и военные упражнения. Юные воины занимались на свежем воздухе, тренировки проходили в плохую погоду и в холод. Даже по каменистой местности Спарты тренирующиеся ходили босиком. Их волосы были коротко острижены, а головы открыты для дождя и холода. Им не давали теплой одежды, и они спали на сене, соломе и тростнике, который сами наломали на берегу р. Эбродт. Спартанцы считали, что чем строже воспитание, тем легче молодые люди будут адаптированы к суровым реалиям военного времени.

Помимо физической подготовки, спартанцы уделяли внимание и умственному развитию, однако их понимание данной проблемы отличалось от греческих полисов. Они полагали, что это была не только способность понимать и умело справляться с повседневными делами, которую можно было приобрести через опыт и общение с мудрецами, но и умение кратко и ясно выражать свои мысли. Соседями отмечалась хитрость спартанцев, проницательность и четкие ответы, способность говорить кратко и по существу. Достоинством спартанцев была способность незамедлительно действовать по приказу государства. Однако эмоциональная сфера личности спартанцев не была бедной. Поэтому среди них поощрялась дружба, в том числе и для обучения военному искусству и взаимопомощи в бою.

Во взрослой жизни воин, проявивший трусость на поле боя, был покрыт позором, его семья страдала вместе с ним. «Дрогнувшие», так их называет Ксенофонт, были лишены политических и части гражданских прав. Он отмечает, что смерть лучше *«столь позорной и постыдной жизни»*.

Нетрудно догадаться, что, формируя с детства выносливость, умение переносить лишения, жестокость, физическую силу и ловкость, абсолютное подчинение старшему, система воспитания добилась главной цели – создание самого сильного и непобедимого полиса Древней Греции, поработившая не только илотов, и жестоко их эксплуатирующих, но и державшего в страхе соседей. Примером невиданной смелости, мужества и таланта стратега является известная многим история царя Леонида и трехсот спартанцев в Фермопильском ущелье, где многотысячной армии врага удалось одержать победу только после предательства. Мы не будем подробно останавливаться на всех этапах становления и развития спартанского государства. Однако обратим внимание на законы Ликурга, которые являются системообразующими для спартанского

полиса. По утверждению Плутарха, они не были «писанными». Именно они позволили Спарте эмансипировать от норм и ценностей других греческих городов, создать автономное устройство. О самой личности Ликурга известно немного, зачастую его связывают с полумифической фигурой, связанной с культом Зевса. Благодаря им в городе устанавливалось практически равенство: золотые монеты были заменены железными, даже для элиты богатство было «запрещено», оно и не требовалось, жизнедеятельность спартанцев обеспечивали илоты. Пища была простой. *Ликург... уговорил спартанцев объединить все земли, а затем поделить их заново и впредь хранить имиущественное равенство... Он разделил Лаконию между перизками, или, иначе говоря, жителями окрестных мест, на тридцать тысяч участков, а земли, относящиеся к самому городу Спарте, – на девять тысяч, по числу семей спартиатов...*

Функции и задачи каждого жителя полиса были «закреплены» за ним в течение жизни. *Если кто-нибудь наказывал мальчика, и он рассказывал об этом своему отцу, то, услышав жалобу, отец считал бы для себя позором не наказывать мальчика вторично. Спартанцы доверяли друг другу и считали, что никто из верных отеческим законам не прикажет детям ничего дурного.* Заниматься ремеслом спартанцам было практически запрещено, все свободное время они должны были посвящать военной подготовке. Внутри общества конфликтов не было: строгость управления и, по свидетельствам современников, истинная любовь к Отечеству, не вызывала желания изменить существующее устройство. *...Затем Ликург изнал из Спарты бесполезные и лишние ремесла... Ремесленники, вынужденные отказаться от производства бесполезных предметов, стали вкладывать свое мастерство, в предметы первой необходимости. Чтобы нанести роскоши и страсти к богатству еще более решительный удар, Ликург провел третье и самое прекрасное преобразование – учредил общие трапезы... Низким и рабским считали они всякий ручной труд, всякие заботы, сопряженные с наживой... С точки зрения современного человека подобные системы воспитания и правила представляются практически невозможными для исполнения и полноценной жизни. Тем не менее спартанцам удавалось не только доминировать над другими греческими полисами, но и вызывать уважение древних греков. Спартанцы проявили себя как смелые воины, дисциплинированные граждане, искренне любящие Родину, несмотря на аскетизм и лишения.* Плутарх, так описывает настроения о разгроме спартанцев в битве при Левктрах: *«Родственники же уцелевших, напротив, оставались вместе с женами дома, как бы находясь в трауре; и если кто-нибудь из них вынужден был выйти из дому, то по его внешнему виду, голосу и взгляду видно было, как велики его уныние и подавленность...»* Во главе полиса стояло два царя. Один занимался внешней политикой, другой – внутренней. В органах управления также были Народное собрание (апелла) и герусия, обладавшая широкими полномочиями. В историографической оценке Спартанскому государству приписывают эффективное решение многих общественных проблем, способностью сформировать у граждан от раннего детства до поздней старости патриотизм и моральный долг перед Отечеством.

Выводы. Возникает вопрос: почему столь стабильное, на первый взгляд, не лишенное демократических и олигархических признаков государство, пришло к закату?

– Со временем, законы и правила, которые носили характер, направленный против богатства, перестал устраивать военную и политическую элиту. Неравенство все больше проявлялось в социальном устройстве. Так, алчность, желание возвышаться над остальными или, другими словами, в действие пришло меткое выражение Дж. Оруэлла, *«Все ... равны. Но некоторые ... более равны, чем другие»*. Война все чаще стала проводиться не только ради защиты собственных границ или необходимости, а именно с целью личного обогащения.

– Происходило интеллектуальное обеднение правящей верхушки. Новых решений для возникающих проблем не предлагалось. Спарта пришла в кризис, погрузившись в борьбу за власть. Пример, описанный Плутархом: *«Алкивиад, не надеясь больше на спартиатов, которым он не доверял, и опасаясь Агида, стал вредить им и чернить их в глазах Тиссаферна, советуя последнему не давать им помощи настолько значительной, чтобы полностью уничтожить афинян»*. Против Спарты стали образоваться военные коалиции, население нищенствовало. Так, Спарта вела войну с Персией, которая после ряда успехов спартанцев стала уверенно поддерживать греческие силы. Происходили огромные расходы на войну, особенно флот.

– Долгое время полис был замкнутым, хранил свои традиции, покинуть его было практически невозможно. Слава о боеспособности знаменитой спартанской фаланги выходила далеко за пределы Древней Греции. Спартанцы стали часто становятся наемными воинами, получая высокую плату за свое мастерство. Наличие денег подталкивало их усилить обогащение, появлялась мотивация к самореализации и самовыражению не только в деле войны.

– В спартанском обществе появилась коррупция, которую отмечал Плутарх.

– Агис IV провел реформы, наиболее масштабными были изменения в армии, но былой силы они не вернули. Чрезмерное объединение, постоянно навязываемая интеграция и унификация во всех сферах жизни привела к протесту как внутриличностному (все больше спартанцев «пересматривали» свои взгляды на взаимоотношение с обществом, обесценивали прежние устои), так и внешнему.

Все проявилось в противоположное от демократических основ явление – сформировалась деспотия, которой быстро воспользовались внешние враги – Римская империя. Пообещав господство над греческими полисами, заручившись военной поддержкой, они после победы не торопились выполнять обещания. Спарта утрачивала былое могущество. Модель спартанского общества угасала. Нам предстоит открыть еще множество секретов, которые она хранит в своей уникальной организации.

Литература:

1. Медовичев, А.Е. Спартанский эксперимент: общество и армия Спарты / А.Е. Медовичев. – <https://cyberleninka.ru/article/n/2016-04-009-andreev-yu-v-spartanskiy-eksperiment-obschestvo-i-armiya-sparty-pod-red-nikonorova-v-p-spb-peterburgskoe-lingvisticheskoe> (дата обращения: 10.04.2023)

2. Печатнова, Л.Г. Традиция о «дрогнувших» в Спарте / Л.Г. Печатнова // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – 2022. – №26-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsiya-o-drognuvshih-v-sparte> (дата обращения: 12.02.2023)

3. Плутарх. Избранные жизнеописания / Плутарх. – URL: Избранные жизнеописания. В двух томах. Плутарх. 1 том, pdf.pdf (namdu.uz) (дата обращения: 10.04.2023)

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

доктор педагогических наук, профессор Прокопьева Мария Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

старший педагог дополнительного образования Васильева Арина Владимировна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детский (подростковый) центр» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТАНЦЕВАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия организации инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля в условиях учреждения дополнительного образования детей. Актуальность темы связана с тем, что с каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Инклюзивное образование становится приоритетной формой обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе и в сфере дополнительного образования. Цель статьи заключается в раскрытии педагогических условий организации инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля. Авторы статьи определяют, что системная и эффективная организация инклюзивной образовательной среды в танцевальном ансамбле возможна при опоре на модель, включающую социальный, технологический и пространственно-предметный компоненты инклюзивной образовательной среды. Социальный компонент, направленный на создание благоприятного климата в коллективе, на развитие толерантности, инклюзивной культуры, включает семейный инклюзивный проект «Добун», Уроки Доброты. Технологический компонент состоит из дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Исцеляющая сила танца» для инклюзивных групп и проекта «KYN book». Пространственно-предметный компонент – это безбарьерная среда инклюзивного центра «Солнечный мир» и ресурсное обеспечение танцевального ансамбля. Эффективность реализации модели инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» определяется на основе сформированности инклюзивной культуры участников ансамбля, которая состоит из мотивационно-чувственного, ценностно-смыслового, коммуникативно-деятельностного критериев. Также проводится оценка культуры взаимодействия образовательного учреждения и родителей как показателя эффективности сотрудничества семьи и УДОД.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная образовательная среда, танцевальный ансамбль, дети с ОВЗ, дополнительное образование детей.

Annotation. The article deals with the pedagogical conditions of inclusive educational environment of a dance group in the conditions of additional education for children. Relevance of the topic is connected with the fact that every year the number of children with disabilities increases. Inclusive education is becoming a priority form of education and training of children with disabilities, including in the sphere of additional education. The purpose of the article is to disclose the pedagogical conditions of inclusive educational environment of the dance ensemble. The authors of the article determine that the systematic and effective organization of inclusive educational environment in a dance ensemble is possible when relying on the model that includes social, technological and spatial-subject components of an inclusive educational environment. The social component, aimed at creating a favorable climate in the team, the development of tolerance, inclusive culture, includes a family inclusive project "Dobun", Lessons of Kindness. Technological component consists of an additional educational program "Healing power of dance" for inclusive groups and the project "KYN book". The spatial component is a barrier-free environment of the inclusive center "Sunny World" and resources of the dance group. The effectiveness of the implementation of the model of inclusive educational environment of the dance ensemble "Il-Degei" is determined on the basis of the formation of inclusive culture of the ensemble participants, which consists of motivational and sensual, value and semantic, communication and activity criteria. The culture of interaction between educational institution and parents is also assessed as an indicator of the effectiveness of cooperation between the family and ECE institution.

Key words: inclusion, inclusive educational environment, dance ensemble, children with disabilities, additional education of children

Введение. В последние годы в связи с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья и гуманизацией российского общества инклюзивное образование стало одним из приоритетных направлений. Распространение опыта инклюзии способствует реализации прав детей с ОВЗ на образование, в том числе и на дополнительное. Независимо от нарушений в развитии дополнительное образование в условиях инклюзии дает каждому ребенку возможность раскрыть творческий потенциал, успешно пройти социализацию, реализоваться и самоактуализироваться. В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [6], инклюзивность является одним из принципов создания условий для социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в системе дополнительного образования. Тем не менее, в настоящее время в системе дополнительного образования большинство детей с ОВЗ занимаются в отдельных (специальных) коррекционно-развивающих объединениях. Особенно это касается танцевального направления. Хотя именно танец может помочь решить проблему общения, замкнутости и изоляции от внешнего мира, а также может способствовать раскрытию личности ребенка, тем самым успешнее пройти все этапы социализации. Исходя из этого, цель статьи – определение педагогических условий организации инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля.

Изложение основного материала статьи. Определение «инклюзивная образовательная среда» является комплексным, включающим рассмотрение образовательной среды в целом, специфику обучения детей с ОВЗ и создание психологически благоприятного климата для всех субъектов образовательного процесса. Существуют разные подходы к определению понятия «инклюзивная образовательная среда» [7]. Согласно первому подходу, для детей с нарушениями развития создаются специальные образовательные условия [4]. В отличие от него, представители «субъектного подхода» считают, что все участники образовательного процесса должны быть активными, что приведет к саморазвитию каждого, а также должен быть индивидуальный подход к каждому ребенку вне зависимости от возможностей и потребностей. Мы считаем, что именно этот подход наиболее полно раскрывает особенности инклюзивной среды в системе дополнительного образования.

Эффективность организации инклюзивной образовательной среды в большей степени зависит от субъектной позиции родителей, от их активного участия в образовательном процессе, в основе которого должно быть организованное сотрудничество педагогов и семьи. Ведь как отмечает М.М. Прокопьева, семья является «основным фактором социализации личности ребенка формирует самоорганизующуюся личность в плане характера, воли, умственных, физических возможностей, нравственных качеств и выпускает ребенка в мир самоорганизующейся социоэтнокультурной среды» [5, С. 24].

В условиях инклюзивного дополнительного образования родители должны быть вовлечены в непосредственный процесс творческой деятельности, стать не просто заказчиком образовательных услуг или сопровождающими. При этом содержание взаимодействия семьи и УДОД зависит и от направленности объединения. Деятельность танцевального ансамбля направлена на развитие эмоциональной, коммуникативной, двигательной сферы детей с ОВЗ, их реабилитацию средствами танцевального искусства.

Таким образом, на основе данных выводов, нами сформулировано определение инклюзивной образовательной среды организации дополнительного образования как системы влияний и социальных, пространственно-предметных условий учреждения дополнительного образования детей, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития, раскрытия и развития интересов и задатков на основе возрастных особенностей, возможностей здоровья и социальных потребностей.

В соответствии с целью исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по организации инклюзивной образовательной среды при сотрудничестве семьи и организации дополнительного образования детей. В нём принимали участие 30 воспитанников младшей группы (из них 12 детей с ОВЗ) и 42 родителя инклюзивного танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» Инклюзивного Центра творческого развития детей «Солнечный мир» при МБОУ ДО «Детский (подростковый) Центр ГО «город Якутск».

Название танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» соответствует целям инклюзивной группы. В переводе с якутского языка «Ил» – дружба, взаимопонимание, сплочение, «Дэгэй» – танцуй, встань на ноги. В ансамбле занимаются 60 детей, в том числе 40 детей с инвалидностью. Из них 10 детей передвигаются на инвалидных колясках. Ансамбль является обладателем Гран-при, лауреатом и дипломантом международных, всероссийских, республиканских и городских фестивалей, смотров, конкурсов.

Руководитель инклюзивного танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» Васильева Арина Владимировна – старший педагог дополнительного образования, Отличник системы образования РС(Я), обладатель Нагрудного знака «Династия педагогов РС(Я)».

На констатирующем этапе исследования проводилась оценка первоначального уровня сформированности инклюзивной культуры у участников ансамбля, а также оценка культуры взаимодействия образовательного учреждения и родителей как показателя эффективности сотрудничества.

На основе работ Колоколицевой М.А. структурными компонентами инклюзивной культуры являются: мотивационно-чувственный (нравственные чувства, эмпатия, желание помочь детям с ОВЗ), ценностно-смысловой (понимание особенностей жизни людей с ОВЗ и их проблем, приверженность нравственным ценностям справедливости, свободы, равенства, взаимопомощи и др.); коммуникативно-деятельностный (умения, навыки и привычки, которые проявляются в процессе коммуникаций, устойчивость нравственного поведения) [2].

Данные компоненты оцениваются на основе критериев, показателей, уровней воспитанности инклюзивной культуры с помощью различных методик:

- мотивационно-чувственный критерий определялся с помощью методики «Цветик-семицветик»;
- ценностно-смысловой критерий выявлялся на основе адаптированной методики – анкеты «Толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации»;
- коммуникативно-деятельностный критерий инклюзивной культуры воспитанников определялся на основе метода социометрии Дж. Морено[3].

По результатам констатирующего этапа исследования были выявлены следующие уровни воспитанности инклюзивной культуры у участников ансамбля «Ил-Дэгэй»: низкий уровень наблюдался у 9 детей (30%); средний уровень – 14 (46,6%); высокий уровень – 7 детей (23,3%), что свидетельствует о необходимости проведения работы в данном направлении.

Оценка культуры взаимодействия образовательного учреждения и родителей как показателя эффективности сотрудничества семьи и учреждения дополнительного образования детей производилась на основе адаптированной методики «Культура взаимодействия образовательной организации и родителей» [1], которая выявила средний уровень информированности родителей в вопросах деятельности ансамбля и удовлетворенности взаимодействием с ансамблем.

Результаты контрольного этапа исследования свидетельствовали о необходимости разработки модели инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля при сотрудничестве с семьей, которая опирается на эколого-психологическом подходе В.А. Ясвина [9] и состоит из четырех компонентов.

Во-первых, это субъекты образовательного процесса. В рамках нашего исследования, это дети с ОВЗ и нормотипично-развивающиеся воспитанники, родители детей с ОВЗ и без ОВЗ, сотрудники УДОД: администрация, педагоги ансамбля, психологи.

Во-вторых, социальный компонент, который направлен на создание психологически благоприятного климата, на сплочение и формирование единого коллектива. Для этого в танцевальном ансамбле реализуется семейный инклюзивный проект «Добун», который нацелен на создание единого образовательно-воспитательного пространства, обеспечивающего развитие, активизацию детей и их семей инклюзивного танцевального ансамбля «Ил – Дэгэй».

Проект предусматривает работу по развитию личности каждого ребенка, организацию культурно-массовых совместных семейных мероприятий, привлечение детей и их семей к подготовке и проведению мероприятий, работу с родителями, что позволяет расширить возможности семей, воспитывающих детей с особенностями развития. Для детей с особыми образовательными потребностями участие в проекте является не только интересным и полезным опытом, но и школой социальной адаптации, психологического и физического оздоровления и обретения уверенности в себе. Для типично развивающихся детей и их родителей инклюзивное творчество является шагом на пути к развитию гуманизма, сочувствия, эмпатии и толерантного воспитания детей с ОВЗ.

При реализации проекта особая роль отводится совместной работе с родительским комитетом. Семейный инклюзивный проект «Добун» включает участие родителей и детей в массовых мероприятиях, благотворительных акциях, мастер-классах, конкурсах. Также в рамках проекта проводится просветительская работа с родителями, разработка и выпуск полиграфической продукции и организацию летнего отдыха.

В рамках социального компонента инклюзивной образовательной среды ансамбля для сплочения детей в инклюзивной группе проводились Уроки Доброты [8], которые были ориентированы на просвещение школьников в области прав людей с инвалидностью, на развитие толерантного отношения к ним в частности и к другому человеку вообще.

Следующий компонент инклюзивной образовательной среды – технологический (психодидактический) включает в себя содержание, методы и формы обучения и воспитания.

Образовательная деятельность инклюзивного танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» ведётся по дополнительной общеразвивающей образовательной программе «Исцеляющая сила танца» для инклюзивных групп. Актуальность программы обусловлена тем, что в современной системе инклюзивного образования практически отсутствуют методические разработки по обучению танцам детей с детским церебральным параличом, т.е. с нарушениями опорно-двигательного аппарата и в основном передвигающихся на инвалидных колясках. Существующие программы по данному направлению преимущественно носят частный характер. Отличительной особенностью программы является привлечение детей, передвигающихся на инвалидных колясках, в танцевальное искусство, которое может быть способом общения для самовыражения, позволяющий ощутить радость движения, реализации желания найти взаимопонимание, приобрести уверенности себе и достичь цели и воплощать их в танцевальную импровизацию. Цель программы – развитие творческих способностей детей, передвигающихся на инвалидных колясках, посредством танцевального искусства. После успешного усвоения образовательной программы «Исцеляющая сила танца» ребенок переходит в основной состав студии «Ил-Дэгэй», где совершенствует свое мастерство.

Для повышения активности также разработана авторская методика «KYN-book» (электронный дневник с домашними заданиями), в котором участники ансамбля в каждом полугодии учебного года снимают видео с практическими заданиями для всех участников ансамбля. В нем фиксируются достижения, цели и задачи на определенный период через собственные знаки, символы и рисунки. Это помогает им строить планы, отмечать свои успехи и те моменты, над которыми стоит поработать, все это способствует формированию навыков самоорганизации.

Следующий компонент инклюзивной образовательной среды – это предметно-пространственный компонент, который включает безбарьерную среду инклюзивного центра «Солнечный мир» и ресурсное обеспечение танцевального ансамбля: инвентарь и костюмы, учитывающие двигательные возможности участников ансамбля.

Эффективность реализации модели инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй» определялась на основе сравнительного анализа уровня развития инклюзивной культуры участников ансамбля и сформированности культуры взаимодействия образовательной организации и семьи. На контрольном этапе исследования были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе. По результатам контрольного этапа исследования была выявлена динамика уровня воспитанности инклюзивной культуры у участников инклюзивного танцевального ансамбля «Ил-Дэгэй». Были получены следующие результаты (рис.1) по уровню воспитанности инклюзивной культуры: средний уровень – 7 участников (23,3%); высокий уровень – 23 участника (76,7%).

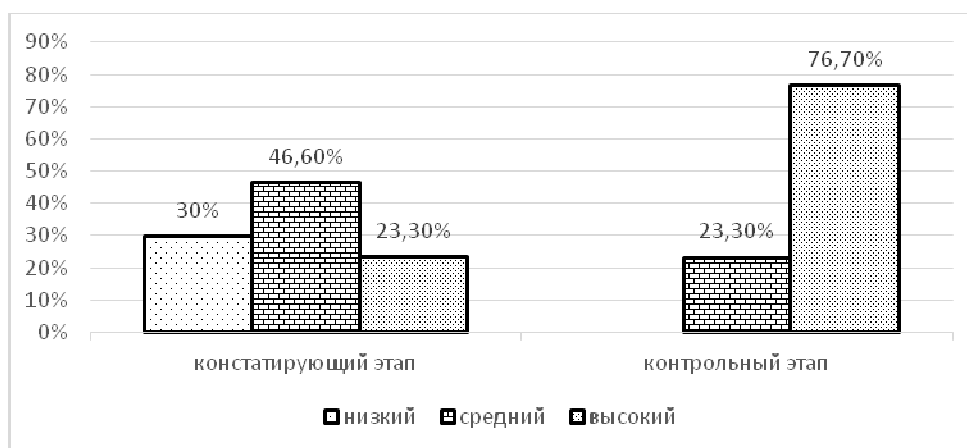


Рисунок 1. Сравнительные результаты исследования сформированности инклюзивной культуры участников ансамбля на констатирующем и контрольном этапах

На контрольном этапе результат анкетирования родителей показал повышение уровня развития культуры взаимодействия ансамбля и семьи.

Выводы. Таким образом, на основе проведенного исследования выявлены следующие педагогические условия организации инклюзивной образовательной среды танцевального ансамбля:

- сотрудничество с семьей и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;
- создание благоприятной толерантной атмосферы через реализацию семейного инклюзивного проекта «Добун», уроков Доброты;
- материально-техническое обеспечение деятельности ансамбля: создание безбарьерной среды;
- организационно-педагогическое обеспечение, которое предполагает реализацию АДОП «Исцеляющая сила танца» с учетом особенностей и возможностей детей, адаптацию методик обучения танцам к возможностям обучающихся с ОВЗ;
- комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса, которое обеспечивается администрацией, психологами и методистами Центра.

В результате организации инклюзивной среды в танцевальном ансамбле повысилась инклюзивная культура у всех участников, взаимодействие УДОД и семьи стало более тесным, а также ансамбль стал успешнее участвовать в инклюзивных танцевальных конкурсах и проектах.

Литература:

1. Калинина, Н.В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: методическое пособие / Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова // Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2002 – 32 с.
2. Колокольцева, М.А. Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников. Учебное пособие / М.А. Колокольцева. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – 107 с.
3. Марковская, И.М. Социометрические методы в психологии: учебное пособие / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.

4. Олтаржевская, Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: дис. канд. пед. наук / Л.Е. Олтаржевская. – Москва, 2012. – 232 с.
5. Прокопьева, М.М. Основы самоорганизации семьи: монография / М.М. Прокопьева. – Якутск: Изд-во «Бичик», 2000. – 112 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/#review> (дата обращения: 5.02.2023)
7. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях / под ред. С.В. АLEXИНОЙ, Е.В. Самсоновой. – Москва: МГППУ, 2022. – 19 с.
8. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МеДДоК», 2018. – 160 с. – URL: <https://2017.perspektivainva.ru/images/publications/inclusive-edu/Formirovanie-incliuzivnoi-sredy-v-obrazovatelnoorganizacii> (дата обращения: 15.11.2022)
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 614.8.084 (075.8)

кандидат педагогических наук, доцент **Криворотенко Светлана Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

О ПОДГОТОВКЕ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки методического пособия, в котором определены цели и задачи организации и проведения семинарских занятий в процессе изучения студентами вузов общепрофессиональной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Тематика методического пособия отражает основные направления обеспечения безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды от любых негативных воздействий, связанные с выбором методов и способов их достижения. В настоящем исследовании освещены актуальные с точки зрения теории и практики вопросы, изучаемые в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», что служит основой для создания максимально комфортных, качественных условий, необходимых для сохранения здоровья и жизни человека, гармоничного взаимодействия человека на протяжении всего его жизненного цикла с окружающим миром. При построении материала автором использован модульный принцип, что позволило акцентировать дидактическую составляющую образовательного процесса с учетом современного уровня развития дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», соответственно требований, предъявляемых к уровню подготовки обучающихся.

Ключевые слова: учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», семинарские занятия, защита человека, природоохранная деятельность, чрезвычайные ситуации, система «человек – среда обитания».

Annotation. The relevance of the article is due to the need to develop a methodological manual, which defines the goals and objectives of organizing and conducting seminars in the process of studying the general professional discipline "Life Safety" by university students. The subject matter of the manual reflects the main directions of ensuring life safety and protecting the environment from any negative impacts related to the choice of methods and ways to achieve them. This study highlights issues that are relevant from the point of view of theory and practice, studied within the framework of the discipline "Life Safety", which serves as the basis for creating the most comfortable, high-quality conditions necessary to preserve human health and life, harmonious human interaction throughout its entire life cycle with the surrounding world. When constructing the material, the author used a modular principle, which made it possible to emphasize the didactic component of the educational process, taking into account the current level of development of the discipline "Life Safety", in accordance with the requirements for the level of training of students.

Key words: academic discipline "Life Safety", seminars, human protection, environmental protection, emergencies, "human – environment" system.

Введение. В настоящее время в системе вузовской подготовки кадров активно возрастает значимость дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», которая ориентирована на повышение гуманистической составляющей как основы позитивного преобразования мира с учетом тенденций, связанных с ростом общей напряженности в мире, увеличением количества возникновения опасных ситуаций и влиянием их последствий на общество и государство.

В методическом пособии по подготовке к семинарским занятиям органично сочетаются проблемы гармонизации человека с окружающим миром, учитывая особенности жизнедеятельности: производственные, бытовые, городские и др. вопросы, связанные с подготовкой комплекса защитных мероприятий, в том числе превентивного характера как в мирное, так и военное время.

Умение обучающихся предвидеть и избежать опасные ситуации будет способствовать целевой активности личности, следуя алгоритму действий по соблюдению и применению требований безопасности и экологичности в постоянно действующей системе «человек – среда обитания» [5].

Теоретической основой исследования послужили труды известного ученого С.В. Белова, в которых изложены концептуальные основы безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды, а также статьи А.А. Волкова, В.Г. Шишкунова, А.О. Хоменко и др., посвященные разным аспектам жизнеобеспечения в чрезвычайных ситуациях.

Содержательная база дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», ее информационная наполненность (элементы, методы, этапы) способствует расширению кругозора студентов, накоплению когнитивного потенциала, мотивации обучающихся для формирования целостной системы знаний в области обеспечения безопасности как одной из основных потребностей человека.

Целью исследования является разработка методических рекомендаций по подготовке к семинарским занятиям, направленных на повышение качества обучения и обеспечения эффективного образовательного процесса в ходе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Основными задачами настоящего методического пособия являются: выработка навыка получения знаний, набора умений и формирование ценностных ориентиров по выявлению и распознаванию факторов риска, угроз и опасностей в

биосфере, а также производственной, социальной, бытовой, городской и других средах обитания человека для прогнозирования, оценки и внедрения эффективных мер защиты.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях постоянно изменяющихся потенциальных опасностей естественной реакцией человека является защита окружающей среды от внешних неблагоприятных факторов и причин, приводящих к проявлению разного рода чрезвычайных происшествий.

Создание эффективного образовательного ресурса и реализация познавательного процесса обучающихся в окружающей среде является основой для распознавания причин и предпосылок, характерных для проявления природных стихий, техногенных, транспортных, экологических катастроф и аварий, чтобы своевременно реагировать на негатив и противостоять существующим угрозам [5; 7, С. 56-59].

В связи этим значительно возрастает роль семинарских занятий, проблематика которых отражает актуальные вопросы возникновения и идентификации источников опасностей, разумного пользования и воспроизводства ресурсов природной среды, а также основные направления защиты человека и экосистем в контексте устойчивого развития общества.

Семинарские занятия как составная часть образовательного процесса проводятся в целях мотивации углубленного изучения учебного материала, формирования профессиональных компетенций в области возникновения и распространения источников опасностей на биосферу и человека, а также оптимального выбора принципов, методов и арсенала защитных средств.

Значительная часть объема семинарских занятий связана с изучением и обсуждением наиболее проблемных и профессионально ориентированных тем, посвященных состоянию защищенности населения, объектов экономики и окружающей природной среды от возникающих опасностей» [5].

По каждой теме занятия сформулирована цель, предлагаются вопросы, определенные темы и задания в рамках учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

Рассмотрим лишь некоторые из них.

Тема семинара №1.:«Проблемы световой среды и освещения в быту, производственной среде, зонах различного назначения.

Цель семинара – формирование умений определения оценки показателей освещения и параметров световой зоны.

Данный блок включает следующие вопросы:

1. Характерные черты и особенности световой среды в сфере производства.
2. Специфика использования естественного, искусственного, совмещенного освещения в зданиях и сооружениях.
3. Проблемы нормирования освещения в помещении.

В рамках этого блока предлагаются задания для учебно-исследовательской работы студентов:

1. Дайте характеристику профилактическим мероприятиям, способствующим повышению уровня качества производственного освещения.

2. Опишите методы для использования измерения уровней световой среды и факторы, определяющие качественные параметры освещенности рабочей поверхности.

3. Охарактеризуйте комплекс гигиенических норм и регламентов световой среды в помещениях.

4. Сформулируйте основные требования, предъявляемые к световой среде и оптимальному уровню яркости освещения территории.

5. Опишите основные виды освещения и приведите примеры, характерные для условий труда на предприятии.

6. Укажите, применительно к какому источнику света являются приемлемыми такие требования, как:

– достаточное освещение в зонах различного назначения (на примере рабочего места, зонах отдыха и развлечений и др. местах);

– создание качественных и безопасных условий световой среды для различных видов деятельности;

– равномерность освещенности пространства.

7. Охарактеризуйте этапы измерения и оценки параметров освещенности.

Также в этом блоке отражены темы НИРС. Среди них:

1. Нормативно-правовые документы, регламентирующие требования к параметрам освещенности.

2. Использование современных подходов к измерениям уровня яркости освещенности при организации рабочего места.

3. Санитарно-гигиенические требования, предъявляемые к проектированию и устройству искусственного освещения.

4. Актуальные проблемы оптимизации состояния освещения.

5. Комплекс норм и требований по обеспечению естественного и искусственного освещения в производственной среде.

6. Цветовая среда: специфика ее формирования и выбора в условиях различных видов деятельности.

Тема семинарского занятия №2.:«Аварийно-спасательные и другие неотложные работы в условиях различных видов ЧС: современные проблемы и перспективы развития».

Цель семинара – овладение методами определения зон опасностей, оценка и прогнозирование ликвидации последствий, вызванных чрезвычайными ситуациями разного характера.

Вопросы для обсуждения:

1. Нормативно-правовое обеспечение аварийно-восстановительных и спасательных работ в условиях чрезвычайных ситуаций.

2. Проблемы локализации очагов разрушений и повышенной опасности путем проведения предупредительных мероприятий, аварийно-спасательных и других неотложных работ в зонах бедствия.

3. Обеспечение организации медико-профилактических и лечебно-эвакуационных мероприятий на современном этапе: проблемы и пути развития.

Для УИРС и НИРС предлагаются контрольные вопросы и задания, а также варианты ситуационных задач, например:

1. Сформулируйте основные цели и задачи, позволяющие обеспечить состояние готовности к использованию по назначению условий ликвидации последствий от поражающих источников чрезвычайных ситуаций.

2. Укажите стандарт, который устанавливает общие требования, характерные черты и особенности, необходимые для ликвидации последствий от биолого-социальных, военных и других чрезвычайных ситуаций.

3. Опишите комплекс основных санитарно-эпидемиологических мероприятий, проводимых в опасных зонах.

Ситуационная задача №1. При землетрясениях лечебно-эвакуационные мероприятия обеспечиваются за счет сил и средств Всероссийской службы медицины катастроф на разных уровнях: федеральном, межрегиональном, региональном, муниципальном и объектовом. Назовите организации, которые привлекаются для проведения лечебно-эвакуационных мероприятий при землетрясениях 8 баллов и выше.

Ситуационная задача №2. Используя критерии, положенные в основу классификации чрезвычайных ситуаций, сформулируйте название соответствующего типа ЧС:

а) аварийный выброс (пролив) значительного количества стойких ОХВ на химическом заводе;

- б) землетрясение силой 5 баллов;
- в) авария на производстве с выбросом РВ;
- г) катастрофа на предприятии (взрыв газа).

Тема семинара №3: «Порядок организации работы предприятия, направленной на обеспечение жизнедеятельности населения при возникновении чрезвычайных ситуаций в мирное и военное время».

Целью семинара является овладение методами и способами, содействующими организации планирования мероприятий по поддержанию устойчивого функционирования предприятий в чрезвычайных ситуациях как в мирное, так и военное время.

Предлагаемые вопросы для обсуждения:

1. Проблемы планирования как фактор достижения устойчивого развития объектов экономики в военное время.
2. Основные направления и мероприятия по повышению устойчивости функционирования организаций в условиях чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени.
3. Основные требования по жизнеобеспечению населения при возникновении и ликвидации чрезвычайных ситуаций в мирное и в военное время.

В данном модуле студентам предлагаются следующие контрольные вопросы и задания для УИР и НИР:

1. Какой орган власти осуществляет контроль за выполнением мероприятий в ЧС по повышению устойчивости функционирования объекта экономики и восстановлению производства в мирное и военное время?
2. Опишите сущность основных принципов обеспечения безопасности жизнедеятельности от чрезвычайных ситуаций разного характера.
3. Прогнозирование и профилактика чрезвычайных ситуаций в мирное и военное время.

Выводы. В результате проведенного исследования, отмечаем, что изучение программного материала в рамках семинарских занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» имеет весьма важное значение для более глубокого раскрытия теоретической и практической значимости данного курса, формирования и совершенствования культуры личности безопасного типа.

При разработке настоящих методических рекомендаций нами использован компетентностный подход, что позволило акцентировать внимание на обнаружении опасностей и использовании рациональных способов защиты человека и окружающей среды от воздействия негативных факторов антропогенного, техносферного и естественно-природного происхождения.

Это способствует формированию системы знаний, умений и навыков у обучающихся, расширению их кругозора в области прогнозирования и ликвидации последствий от различных чрезвычайных ситуаций как мирного так и военного времени с целью защиты окружающей природной среды, обеспечения безопасности общества и государства от разных рисков и видов опасностей.

Литература:

1. Алтайцев, А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.). – Минск: Профили, 2002. – С. 229-241. – URL: http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/29-Altajcev-Naumov.htm (дата обращения: 15.04.2023)
2. Ахкиямова, Г.Р. Духовно-нравственное воспитание как фактор национальной безопасности / Г.Р. Ахкиямова // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 1. – С. 10-12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vozpitanie-kak-faktor-natsionalnoy-bezopasnosti> (дата обращения: 16.04.2023)
3. Безопасность жизнедеятельности в примерах и задачах: учеб. пособие / А.А. Волкова, В.Г. Шишкунов, А.О. Хоменко, Г.В. Тягунов; под общ. ред. канд. техн. наук, доц. А.О. Хоменко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 120 с.
4. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность) / С.В. Белов; в двух ч. Часть 1: Учебник для академического бакалавриата. 5-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 350 с.
5. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность) / С.В. Белов; в двух ч. Часть 2: Учебник для академического бакалавриата. 5-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 362 с.
6. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев. – М.: Деловой экспресс, 2006. – 316 с.
7. Гагиева, З.А. Методика проведения семинарских занятий в высшей школе / З.А. Гагиева, А.А. Хамиков. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniya-seminarskih-zanyatij-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 16.04.2023)
8. Криворотенко, С.Н. Освоение норм и правил безопасности как одной из основных потребностей человека в рамках курса «Безопасность жизнедеятельности» / С.Н. Криворотенко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 3. – С. 159-161. – URL: <https://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/5387/Выпуск%2074%20часть%203,%202022%20год.pdf> (дата обращения: 17.04.2023)
9. Лисовская, Н.В. Особенности подготовки и проведения семинарских занятий в высших учебных заведениях / Н.В. Лисовская. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-i-provedeniya-seminarskih-zanyatij-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 10.04.2023)
10. Малаян, К.Р. Роль образования и науки в решении проблем безопасности и охраны окружающей среды / К.Р. Малаян // Безопасность жизнедеятельности. – 2018. – № 12. – С. 56-59
11. Мезенцев, Г.В. Методика проведения семинара-диспута в финансово-экономическом вузе / Г.В. Мезенцев // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 12. – URL: <https://human.snauka.ru/2013/12/5227> (дата обращения: 10.04.2023)
12. Фоменко, Н.М. Инновационно-коммуникационные технологии при организации учебного процесса вуза в цифровой экономике / Н.М. Фоменко // Государственное и муниципальное управление: ученые записки СКАГС. – 2018. – № 2. – С. 104-109. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-pri-organizatsii-uchebnogo-protssesa-vuza-v-tsifrovoy-ekonomike> (дата обращения: 03.05.2023)

УДК 371.26

доктор педагогических наук, профессор Крылова Ольга Николаевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

аспирант Романова Наталья Владимировна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОЦЕНОЧНОЕ СУЖДЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития понятия «оценочное суждение педагога». В статье рассматриваются различные аспекты оценочного суждения, выражающиеся различными языковыми инструментами в условиях реализации педагогической интенции, посредством использования в речи педагогов общеоценочных и частнооценочных суждений в отношении процесса и результата учебной деятельности. Статья касается возможности включения оценочного суждения педагога в образовательную деятельность как индикатора достижения различных аспектов личностных образовательных результатов учащихся, в контексте реализации ФГОС ОО.

Ключевые слова: оценка, оценочное суждение, общеоценочное суждение, частнооценочное суждение, личностные образовательные результаты, ценности научного познания, духовно-нравственное воспитание, эстетическое воспитание, эмоциональное здоровье ученика.

Annotation. The article is devoted to the study of the semantic meanings of evaluation, focusing on the implementation of its axiological meaning in the context of providing pedagogical discourse, through general and particular evaluation judgments, as well as the development of the concept of "evaluative judgment of the teacher". The article deals with various aspects of value judgment, expressed by various language tools in the context of the implementation of pedagogical intention, through the use of general and private value judgments in the speech of teachers in relation to the process and result of educational activity. The article concerns the possibility of including a teacher's value judgment in educational activities as an indicator of the achievement of various aspects of students' personal educational results, in the context of the implementation of the Federal State Educational Establishment.

Key words: assessment, value judgment, general value judgment, private value judgment, pedagogical intention, pedagogical discourse, personal educational results, values of scientific knowledge, spiritual and moral education, aesthetic education, emotional health of the student.

Введение. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет правовую основу образовательной деятельности. Вопросы, связанные с оценением обучающихся, рассматриваются, как правило, в контексте правовых свобод учителя (право на свободу преподавания, свободное выражение своего мнения, свободу от вмешательства в профессиональную деятельность; свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания). В соответствии с рекомендациями Министерства образования Российской Федерации оценивание ученика производится в целях фиксации уровня освоения основной образовательной программы, при этом используется балльная система.

Изложение основного материала статьи. Введение федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС), в том числе обновленных ФГОС ОО, предполагает возможность включения в образовательный процесс всех субъектов образовательной деятельности. На сегодняшний день в общем позволительно говорить о независимой системе оценки качества образовательных учреждений со стороны родителей, об оценивании результатов учебной деятельности со стороны педагогов и оценивании собственного прогресса со стороны учеников. Такая ситуация во многом требует переосмысления педагогической деятельности вообще и оценочной практики учителя, в частности. Осуществляя оценочную деятельность в соответствии с обновленными ФГОС ОО, учителю необходимо учитывать, наряду с требованием оценки динамики достижения образовательных результатов учащихся, наличие ясных, эксплицитно выраженных критериев оценивания (критериальный подход), обеспечивая включение учащихся в процесс самоконтроля и самооценки. Значение объективных, лингвистически выверенных высказываний, сформулированных в виде оценочных суждений со стороны учителя в адрес непосредственно ученика и результатов выполненной им работы в такой ситуации сложно переоценить.

Вопрос о том, «что такое хорошо и что такое плохо», является одним из ключевых для всех субъектов образовательной деятельности, он занимает, как педагогов и родителей, так и обучающихся. Глубина, неоднозначность, многоаспектность оценки, ее сути, функционального значения, специфики влияния на окружение является значимой темой рассмотрения и научного изыска ученых различных профилей. Так, философский подход к изучению понятия и сути оценки можно определить как «поиск свойства "хорошести", напоминающий поиск философского камня, который вовлек в круг внимания философов все виды оценок», в том числе гедонистические, эстетические и утилитарные. [2, С. 10]. Аристотель, определяя добро как трехчастный концепт: (благо – *agathon*, счастье, блаженство – «эвдемония» – *eudaimonia*, удовольствие – *hedys*) убежден в разнообразии целей, действий человека, субъективности требований, детерминирующих в конечном итоге множественность добра, а значит и оценивание ситуации, субъекта, объекта с учетом названных коррелятов. В период Средневековья, оценка становится предметом рассмотрения с точки зрения субъектной позиции говорящего. Так, например, Е. Гоббс, определяя категории «хорошо», «плохо» убежден в их релевантности к желанию/нежеланию отдельного субъекта. Добро понимается как то, что удовлетворяет желания, то есть тот или другой вид потребностей человека, оно составляет необходимый атрибут желаемого, зло – приравнивается к нежелательному. «Каков бы ни был объект какого-либо человеческого влечения или желания – это именно то, что человек называет для себя добром, объект своей ненависти или отвращения – злом, а объект своего пренебрежения – дреб е д е н ь ю и п у с т ь к о м . Ибо слова добро, зло и пустяк всегда употребляются в относительном смысле в зависимости от того, кто их использует, так как ничто не бывает чем-либо таковым просто и абсолютно и никакое общее правило о том, что есть добро и что – зло, не может быть взято из природы самих объектов, а устанавливается или каждому отдельным человеком в отношении своей личности (там, где нет государства), или (в государстве) лицом, представляющим государство, или арбитром, или судьей, которого расходящиеся во мнениях люди устанавливают по взаимному соглашению и чье решение они сделают указанным правилом» [4, С. 85-86]. Понимание оценки в ее гедонистическом контексте, и отсылка восприятия «хорошего» и плохого» к осознанию чувственного опыта – ключевая идея работ Дж. Локка: «Вещи бывают добром и злом только в отношении удовольствия и страдания. "Добром" мы называем то, что способно вызвать у нас или увеличить удовольствие, либо уменьшить наше страдание, или же доставить, либо сохранить нам обладание каким-нибудь другим благом, или же отсутствие какого-нибудь зла. "Злом", напротив, мы называем то, что способно причинить нам или увеличить какое-нибудь страдание, либо уменьшить какое-нибудь удовольствие, или же доставить нам какое-нибудь неудовольствие, либо лишить нас какого-нибудь блага. Под "удовольствием" и "страданием" я разумею либо то, что относится к телу, либо то, что к душе, как это

различают обыкновенно, хотя, говоря по правде, это только различные состояния ума, вызываемые иногда расстройством в теле, иногда же – мыслями в уме» [7, С. 242]. Одной из значительных характеристик, приобретенных в процессе исследования Локком феномена оценки, является появления понятия «градуированности» оценки, ее относительности. «При надлежащей оценке того, что мы называем "благом" и "злом", мы найдем многое зависящим от сравнения, ибо причины каждой меньшей степени страдания так же, как причины всякой большей степени удовольствия, имеют характер блага, и наоборот» [7, С. 268]. Иными словами вне зависимости периода рассмотрения феномена оценки в контексте философского анализа на каждом этапе отмечается не только ее многозначность с точки зрения собственно семантического поля: «хорошо» – «плохо», «благо» – «зло» и пр., но определяется и подчеркивается связь оценки с жизнедеятельностью человека, а значит обусловленностью одновременно множеством факторов.

Лингвистическое рассмотрение феномена оценки находит свое отражение в работе многих авторов как аксиологический аспект вербализуемый языковыми инструментами в контексте речевого взаимодействия. Оценка, оформленная в виде речевого высказывания, представляет собой лингвистический феномен. Оценочное высказывание – конкретное говорение, происходящее в звуковой или письменной форме может восприниматься слухом, зрением и даже осязанием [8, С. 6] и являет собой коммуникативный акт, предполагающий, как минимум, двух субъектов-участников: адресанта (отправитель, собственно произносящий речевое высказывание), и адресата: (тот, на кого направлено речевое высказывание). Всякое высказывание, вне зависимости от смысла, представляет собой отношение к говорящему лицу. Так, например, высказывание педагога «эта работа вполне интересна, но недостаточно структурирована» выражает утверждение, заявление, что предложенная к оцениванию работа заслуживает положительной оценки в целом с точки зрения ее глубины, подобранного материала, но дальнейшая детализация несет в себе отрицательную оценку с точки зрения качества исполнения и оформления. Как утверждают лингвисты, в любом высказывании более или менее явно, открыто присутствует говорящий (я) [8, С. 11], а значит и его субъективная позиция, относительно оцениваемого им субъекта или объекта учебной деятельности.

Связь оценочного значения с автором речи многогранна: выраженная говорящим оценка может отражать не только его личные мнения и вкусы, а они различны у разных людей, но отвечать мнениям и ощущениям, желаниям и потребностям, долгу и целенаправленной воле, личным представлениям о норме и так далее. Кроме того, в ситуации коммуникативного взаимодействия оценка двуаспектна: связана не только с фактором говорящего, но обращена на конкретного адресата. Собственно «влияние на адресата» рассматривается Стевенсоном как главная задача оценки в контексте речевого взаимодействия. [10, С. 16].

Наличие адресата и адресанта обуславливают реализацию коммуникативного акта, который, с точки зрения Н.Д. Арутюновой всегда имплицитно или эксплицитно содержит оценочное высказывание и может быть интерпретирован в контексте и в зависимости от норм, ценностных ориентиров, имеющихся целей принятых в том или ином обществе или его части. Течения моды, мировоззренческие представления, мироощущение, ценностные ориентиры отдельной личности либо общества в целом, формируют и искажают оценку и, как следствие, ее вербальное эксплицитно выраженное оформление в устной или письменной речи. Иными словами, учитывая философско-лингвистический аспект рассмотрения оценки в преломлении к педагогической деятельности можно утверждать, что комплексность и неоднозначность феномена «оценка» может существенно усложнить процесс оценивания учителем работы ученика, поскольку предполагается полисемантический, многофакторный подход. Качество и специфика субъект-субъектных отношений педагог-ученик безусловно определяются как социальное взаимодействие с одной стороны и как коммуникативный акт с другой, где оценка находит свое отражение в общем проявлении на уровне «хорошо- плохо» и на уровне частных проявлений, выражающихся в детализации комментариев: «хорошо/плохо», но/и... Очевидно, что замысел педагога, его педагогическая интенция при оценивании некоего явления должен быть предельно ясен, конкретен и может быть реализован посредством языкового инструментария, где значение оценочного суждения сложно переоценить. Аксиологическая составляющая, являющаяся неотъемлемой частью всякой оценки может быть реализована посредством оценочного суждения, эксплицитно выражаясь в процессе выстраивания конструктивной коммуникации при формировании системы педагогического дискурса. Под педагогическим дискурсом вслед за В. Карасик, А. Габидуллиной, Т. Ежовой и др. нами понимается динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов учебного процесса, которая объективно существует и функционирует в образовательной среде и заключается во взаимодействии учителя и ученика. Оценочное суждение учителя при этом способное проявляться в форме обратной связи на выполненную работу, где «качество обратной связи может быть жизненно-необходимо для процесса обучения [9, С. 46].

Отметим, оценка событий-фактов в процессе всякого взаимодействия часто связана с оценкой эмоциональной окраски этих событий, различные люди могут оценивать одно и то же событие-факт по-разному в зависимости от своих ценностей, убеждений и эмоционального состояния. Оценка событий-фактов может иметь важные последствия в общественной жизни в целом в педагогической деятельности в частности. Оценивание некоего результата в целом с точки зрения «хорошо» – «плохо» позволяет говорить об использовании общеоценочных суждений. Например: «работа интересная!» – общая положительная оценка. «Работа оформлена некорректно» – общая отрицательная оценка. Однако, утверждение «работа интересная, но выполнена некорректно», позволяет говорить о детализации оценивания результата деятельности, в частных проявлениях и выражается частнооценочным суждением, аспекты которого дополняют общеоценочное суждение. Уточнения и конкретизация основного посыла оценки могут осуществляться с точки зрения этики, эстетики, правовых норм, нравственности, утилитарности, полезности, теологичности, психологичности и пр. Частнооценочные суждения, могут находиться в различных аксиологических плоскостях, что, безусловно, не может не сказаться в дальнейшем на разработке конкретных критериев для обеспечения оценивания той или иной работы.

Таким образом, понимая оценку в целом как аксиологическую сущность, определяемую нами как отношение человека к действительности в целом, и далее, как, например, оценивание педагогом процесса, результата работы ученика, в частности, оценочное суждение в условиях педагогического дискурса можно отнести к двум основным типам – общеоценочным и частнооценочным, где к общеоценочным относятся понятия (прилагательные) «хороший» «замечательный», «великолепный», «плохой», «неприглядный» и т.д. Такие суждения употребляются в случае, когда некий объект оценивается в целом, без уточнения и детализации его конкретных качеств. В свою очередь «частнооценочные суждения дают оценку одному, отдельно взятому, находящемуся в фокусе аспекту объекта в определенном контексте, с учетом позиции говорящего. Иными словами, осмысляя процесс оценивания в контексте организации образовательной деятельности, кажется целесообразным говорить о необходимости выстраивания конструктивной коммуникации, обеспечивающей взаимопонимание между участниками, к которому могут/должны/желают стремиться все субъекты коммуникации, которая, в свою очередь обусловлена многообразием факторов с учетом специфики оценочных суждений. Например, увидев/прочитав работу учитель в целом может быть удовлетворен результатом деятельности ученика и, как следствие, выразить свое положительное отношение в виде общеоценочного суждения: «Спасибо, хорошая работа...». Далее, обратив внимание на (не)красивое оформление работы обозначить эстетическую составляющую: «К сожалению, такое

количество помарок, делает работу непривлекательной». Отмечая нравственный посыл работы, учитель способен подчеркнуть этическую сторону выполнения работы: «Приведённые в сочинении примеры исключительно корректны, нравственны», дальнейшие замечания могут находиться в области прагматического анализа с точки зрения правильности - неправильности, выбора эффективного решения: «Выбранный тобой путь решения задачи, возможно, не самый короткий, но, очевидно правильный.» Иными словами важно отметить, что *значительную роль в выведении целостной общей оценки играют и те черты* объекта, которые входят в понятия хорошего и плохого, *и те*, которые в это понятие не могут войти по той причине, что они *не имеют противоположный* аксиологический знак.

Рассматривая значение оценочного суждения как отправную точку оценивания образовательных результатов обучающихся, можно выделить следующие три группы видов частнооценочных суждений: сенсорные оценки, зависят от ощущений, которые испытывает человек (нравится-не нравится, интересно-не интересно), сублимированные оценки, представляют собой центр духовного начала человека и отражают этико-эстетическую специфику (красиво-некрасиво, нравственно-безнравственно), и рационалистические, связанные напрямую с деятельностью, практическими интересами и повседневным опытом человека (верно-неверно, эффективно-неэффективно). Понимая социальную обусловленность оценки можно говорить, что оценка имеет дидактическую подоплеку: когда речь идет об эстетике, она воспитывает вкусы; когда речь идет об этике, она воспитывает нравственность, гедонистическая оценка может способствовать воспитанию аккуратности, психологическая – более глубокому восприятию содержания выполненной работы, утилитарная оценка может обеспечить понимание полезности выполненной работы, нормативная – ее правильности, теологическая – формированию ответственного выбора стратегии действия обучающимся с точки зрения эффективности. Оценочные суждения в речи в целом и речи педагога в частности являются неотъемлемой частью коммуникативного взаимодействия между учителем и учеником, формируя некое конструктивное поле взаимодействия, педагогический дискурс. Очевидно, оценивание различных аспектов работ учащихся с использованием оценочных суждений педагогов затрагивают различные стороны не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов. В обновленных ФГОС ОО сформулированные личностные образовательные результаты касаются всех учебных предметов. Они, как и метапредметные результаты, в полном объеме, включены в федеральные учебные программы. «Личностные результаты освоения программы основного общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе» [11]. Каждому учителю необходимо включить в организуемый им учебный процесс задания, которые будут направлены на достижение этой, очень важной, группы образовательных результатов. В новой редакции ФГОС ОО 2021 года группа личностных результатов стоит первой в списке планируемых результатов. Эти результаты имеют выраженную воспитательную направленность. «Отметки» за личностные результаты не находят свое отражения в школьном журнале, однако необходимость формирования понимания учащимися об их достижениях в этой области исключительно важно. Задача учителя как государственного работника заключается в соответствии с ФГОС в формировании личностных результатов наряду с обеспечением их констатации и динамики со стороны ученика. В такой ситуации оценочные суждения в их вербализованной (устно или письменно) форме приобретают роль индикатора, отражающего не только сформированность того или иного результата, но и фиксацию его динамики. Иными словами, указание на нравственный (этический) аспект работы ученика в оценочном суждении учителя, например, указание на этичность приведенных примеров, указывает на результаты духовно-нравственного воспитания. Указание на эстетический аспект выполненных заданий учащихся, например, аккуратность их представления, указывает на результаты эстетического воспитания. А глубина выполнения задания и рациональность, предложенных решений отражают в личностных результатах аспект ценностей научного познания, который проявляется в ориентации учащихся в «деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества» [11]. Способность рефлексировать свою деятельность, выражая аналитические процессы через языковой инструментарий, способствуют не только формированию навыка грамотной речи, но в значительной степени поддерживают и развивают эмоциональное здоровье ученика, которое, также, относится к личностным результатам. Педагог, формулируя свои оценочные суждения, транслируя их аксиологическую многоаспектность учит собственным примером ответственному отношению к феномену оценки, к корректному и внимательному созданию собственных оценочных суждений учащимся.

Выводы. Таким образом, в процессе образования аксиологическая таксономия оценки, детерминирована как социальными и лингвистическими аспектами, так и множеством, находящихся в определенном соотношении характеристик, не сводящихся, однако, к их численному соотношению. Такая ситуация существенно усложняет процесс оценивания образовательной/учебной деятельности ученика и позволяет говорить о необходимости эксплицитного оценивания результатов учебной деятельности с точки зрения общеоценочных и частнооценочных суждений в контексте достижения поставленных учебных целей и овладения учебными навыками и формирования личностных результатов учащихся.

Литература:

1. Аристотель. Соч.: в 4 т. / Аристотель. – М., 1978.
2. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н.Д. Арутюнова. – М., «Наука», 1988.
3. Габидулина, А. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Габидулина. – Горловка: ГГПИИЯ, 2011. – 221 с.
4. Гоббс, Т. Избр. Произведения: В 2 т. / Т. Гоббс. – М., 1964.
5. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса: системно-целостный подход / Т.В. Ежова // Образование и наука. – Екатеринбург: Известия Урал. отд. РАО, 2006. – № 4 (35). – С. 5-12
6. Красик, В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы / В.И. Красик. – Волгоград: Парадигма, 2015. – 431 с.
7. Локк, Джонн. Сочинения в 3-х томах / Джонн Локк. – М.: Мысль, 1988. – 668 с.
8. Солганик, Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие / Г.Я. Солганик. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 256 с.
9. Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Хэтти А.С. Джон; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. – М.: Издательство «Национальное образование», 2017. – 496 с.
10. Stevenson, Ch.L. Facts and values: (Studies in ethical analysis) / Ch.L. Stevenson. – Yale UP. – New Haven; L., 1964.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 14.06.2023). – Текст: электронный.

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем в сфере профессионального обучения – организация документационного обеспечения управления в образовательной деятельности. Актуальность обусловлена тем, что документационное обеспечение управления образовательной деятельности является одним из важнейших направлений управленческой деятельности ВУЗа. Автором охарактеризована необходимость анализа состояния документационного обеспечения управления в образовательной деятельности поскольку от качественной организации данного анализа зависит эффективность реализации организационного процесса в целом. В результате исследования был проведен анализ документационного обеспечения управления образовательной деятельностью в НГПУ им. К. Минина, изучена структура и направления деятельности многофункционального центра, который объединяет функции деканатов и остальных структурных подразделений, связанных с организацией учебного процесса студентов и документооборота внутренних и внешних документов. Проведено исследование качества документационного сопровождения студентов многофункциональным центром вуза. Выявлены основные причины неэффективного устройства документационного обеспечения в вузе. Разработаны методические рекомендации для сотрудников деканатов по документационному сопровождению студентов в ВУЗе.

Ключевые слова: документационное обеспечение управления, многофункциональный центр, образовательная деятельность.

Annotation. The article deals with one of the urgent problems in the field of vocational training – the organization of documentation support of management in educational activities. The relevance is due to the fact that the documentation support of the management of educational activities is one of the most important areas of the University's management activities. The author characterizes the need to analyze the state of documentation support for management in educational activities, since the effectiveness of the implementation of the organizational process as a whole depends on the qualitative organization of this analysis. As a result of the study, an analysis of the documentation support for the management of educational activities in the NSPU named after K. was carried out. The structure and activities of the multifunctional center, which combines the functions of deans and other structural units related to the organization of the educational process of students and the document flow of internal and external documents, have been studied. A study of the quality of documentation support of students by the multifunctional center of the university was conducted. The main reasons for the inefficient device of documentation support at the university are revealed. Methodological recommendations have been developed for the staff of dean's offices on the documentation support of students at the university.

Key words: management documentation support, multifunctional center, educational activities.

Введение. Документационное обеспечение управления образовательной деятельности является одним из основных аспектов управленческой деятельности ВУЗа. На уровне государства, в настоящий момент, отсутствуют утвержденные методические указания, которые могли бы регламентировать работу с документацией в учебных заведениях. Поэтому каждый университет вынужден разрабатывать свои методические рекомендации, нарушая при этом требование унификации документации.

В процессе реализации образовательной деятельности в учебном заведении документы выступают фундаментом для принятия управленческих решений, подтверждением их осуществления, базой для систематизации и анализа данных, а также источником для справочно-поисковой деятельности.

В настоящее время тема разработки документационного обеспечения управления актуальна. Впервые вопрос информационной теории документации как теоретической основы документалистики затронул Г.Г. Воробьев в 1973 году. А документы с точки зрения права начали рассматривать в своих трудах с 1982 года такие авторы как И.Л. Бачило, В.Я. Дорохова, С.И. Семилетова и др.

Формулировкой основ документационного обеспечения управления в своих работах озадачились отечественные документалисты – М.П. Илюшенко, Я.З. Лившиц, Сокова и др. Управленческая теория документации включает и основы архивного документа, рассмотрением которых занималась в своих работах В.П. Козлова.

«Библиотечным» документоведением занимались такие ученые как Н.Б. Зиновьева, А.В. Соколов, Ю.Н. Столяров, Е.А. Плешкевич, представившие коммуникативную теорию в виде «основополагающей теории» документа и книги или «документологии». Их поддержали в своих исследованиях С.Г. Кулешов, Н.Н. Кушнаренко, Г.Н. Швецова-Водка и другие. Основоположником феноменологической теории документа является В.А. Савин.

Стоит отметить, что вышеперечисленные теории документа и науки, представляющие их, подразделяются в соответствии с объектом и предметом исследования, степенью развития и достоверности научного знания, его аргументированности и объективности.

Изложение основного материала статьи. Исследование документационного обеспечения управления (ДОУ) образовательной деятельностью в НГПУ им. К. Минина (Мининский университет) выявило существование смешанной формы организации работы с документацией. Операции по делопроизводству в Мининском университете автоматизированы не полностью. Нет полного перехода на электронный документооборот. Существует единая регистрация внутренних и внешних документов, но, тем не менее, на некоторых факультетах имеет место быть собственная регистрация исходящих документов. В многочисленных отделах университета документы оформляются по-разному. Единое оформление существует в рамках электронного документооборота и документации, поступающей на подпись ректору и проректорам.

Документационное обеспечение управления образовательной деятельностью в НГПУ им. К. Минина выполняет специализирующаяся на этом служба, которая осуществляет свою деятельность как самостоятельное структурное подразделение - многофункциональный центр (МФЦ).

МФЦ НГПУ им. К. Минина это отдел ДОУ, который объединяет функции деканатов и остальных структурных подразделений, связанных с организацией учебного процесса студентов и документооборота внутренних и внешних документов.

Структура многофункционального центра представлена на рисунке 1.

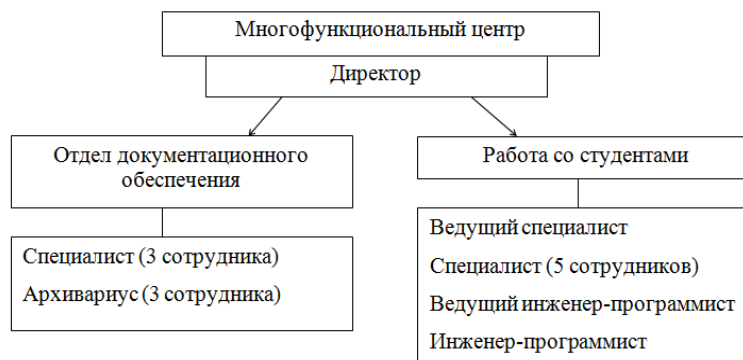


Рисунок 1. Структура многофункционального центра НГПУ им. К. Минина

Таким образом, документооборотом ВУЗа занимается 14 человек. Из них, только 5 сотрудников – специалисты по документационному обеспечению студентов и работе с ними. На 30.04.2023 г. контингент в ВУЗе составляет 8323 человека. Следовательно, на 1 специалиста приходится в среднем 1665 студентов, что подразумевает собой огромное количество документации.

Перед МФЦ стоят такие задачи как обеспечение документооборота управленческой деятельности, построение работы с документацией в Мининском университете и совершенствование методов и форм обращения с документацией.

Документационное обеспечение управления образовательной организацией достигается посредством унификации перечня и форм действующих документов, отработкой способов обращения с ними ответственными лицами и осуществлением их мониторинга. Документационным обеспечением на факультете занимается деканат. Структура деканата факультета управления и социально-технических сервисов состоит из декана, его заместителей и документоведов. Декан организует и контролирует деятельность всего факультета. Заместители декана совместно с документоведами отвечают за документационное сопровождение студентов от момента поступления и до выпуска.

Для того чтобы понять масштабы документооборота – проанализируем его объемы за последние три года (см. табл. 1).

Таблица 1

Документопоток и объем документооборота в НГПУ им. К. Минина

Вид документа	Год		
	2020	2021	2022
Входящие и исходящие документы	3968	4227	4079
Внутренние документы (докладные и служебные записки)	8327	8901	10200
Организационно-распорядительные документы:	5070	5227	5784
В т.ч. по приказам по личному составу	4165	4370	4853
Обычные приказы	842	798	880
Распоряжения	63	59	51

Анализируя данные в таблице 1, можно сделать вывод о том, что в структуре документооборота выделяются множество потоков, существует несколько видов документации. Количество входящих и исходящих документов выросло на 2,7%, внутренняя документация – на 18%, а количество организационно-распорядительных документов на 12,3% по сравнению с 2020 г.

В настоящий момент функции деканата, перешедшие на Многофункциональный центр, не разгружают ситуацию документооборота в ВУЗе. В связи с этим, был проведен опрос среди 50 студентов заочной формы обучения о качестве работы службы по работе с документами студентов.

Качество документационного сопровождения студентов многофункциональным центром оценивается 56% студентов как удовлетворительное и 44% студентов на эту же оценку претендует деканат факультета управления и социально-технических сервисов. Сроки обработки заявлений и изготовления справок составляет более 4 дней.

Исходя из того, что 90% студентов заочной формы обучения работают и присутствуют в университете только на зачетно-экзаменационных сессиях (в среднем 6 недель в учебный год), срочность обработки документов им необходима больше, чем студентам очной формы обучения.

Например, чтобы студента заочной формы обучения отпустили с работы на сессию, ему нужно заказать и забрать справку-вызов на работу и по окончании сессии справку-подтверждение. Из-за длительного процесса обработки запросов и недостаточного количества специалистов, занимающихся этим, страдает вся система документационного обеспечения управления образовательной организации.

В ходе проведения анализа состояния документационного обеспечения управления образовательной деятельности на факультете управления и социально-технических в НГПУ им. К. Минина было проведено анкетирование среди студентов заочной формы обучения данного факультета в количестве 50 человек. Это позволило раскрыть основные причины неэффективного устройства документационного обеспечения в условиях современного ВУЗа, а именно: низкая скорость обработки информации; избыточность бумажного документооборота; несовершенная организация рабочего процесса из-за обработки большого количества поступающей корреспонденции и внутренних документов.

Для улучшения документационного обеспечения управления в университете необходимо разработать методические рекомендации для сотрудников деканатов по документационному сопровождению студентов в ВУЗе.

Таким образом, специалисту, занимающемуся документационным сопровождением студентов в Мининском университете (документоведу), необходимо знать:

- состав документов специальных систем документации;
- направления и профили подготовки, реализуемые на факультете;
- номенклатуру дел;
- регламент работы с приказами по контингенту обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования;
- положение о порядке перевода, отчисления и восстановления обучающихся в НГПУ им. К. Минина;
- положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации, обучающихся по образовательным программам высшего образования и среднего профессионального образования;
- инструкцию о порядке оформления и учета зачетных книжек;
- основы организации труда и управления;
- формуляры документов, входящих в специальные системы документации.

Документовед должен уметь:

- создавать ведомости и допуска в системе ЭИОС Moodle;
- работать в программах 1С Предприятие 8.2.2и ЭД Lotes Notes;
- составлять и оформлять документы, входящие в специальные системы документации;
- работать с учебными планами;
- оформлять зачетные книжки студентов;
- организовывать работу со студентами;
- оформлять договора на студентов, которые восстанавливаются или переводятся из другого ВУЗа для продолжения обучения;
- создавать академические справки (справка о периоде обучения);
- выполнять поручения руководства.

Для эффективной организации документационной работы в деканате в НГПУ им. К. Минина необходимо владеть такими программами как: 1С Предприятие 8.2.2 (база данных студентов), Lotus Notes 8.5 (Basic) (электронный документооборот) и ЭИОС Moodle (результаты обучения студентов).

Выводы. Основной задачей руководителя образовательного учреждения является создание документов, которые бы регламентировали и организовывали деятельность учебного заведения. В процессе формирования системы документационного обеспечения управления образовательной организацией необходимо учитывать, что быстро, аккуратно, четко и качественно осуществлять свою управленческую деятельность можно только опираясь на эффективно организованную систему документирования. Решение проблемы с установлением тесной связи бумажного делопроизводства с электронным, а так же оптимизация процесса документационного обеспечения управления образовательной деятельности является остроактуальной.

Под документационным обеспечением управления образовательной деятельности понимают выстроенную организацию документирования и координацию всеми системами документации с целью своевременного обеспечения актуальной информацией, которая нужна для осуществления решений с учетом внедрения новейших технических разработок и современных информационных технологий. Главная задача – организация работы с документами и их систематизация. Применительно к ВУЗу задачей документоведения является документационное обеспечение управления учебным процессом.

С целью совершенствования документационного обеспечения управления в Мининском университете были разработаны методические рекомендации для сотрудников деканатов по документационному сопровождению студентов в ВУЗе. Практическая значимость исследования подтверждается тем фактом, что в настоящее время специализированной нормативно-правовой, методической, научной литературы, которая посвящена основам документационного обеспечения учебного процесса в Мининском университете нет.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Развитие профессиональной компетентности специалистов педагогического образования в построении карьеры / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Наука и практика регионов. – 2019. – № 1 (14). – С. 63-66
2. Булат, Р.Е. Документационное обеспечение управления персоналом / Булат Р.Е. – Москва, 2015. – 234 с.
3. Волкова, Н.Р. К вопросу о содержании курса "делопроизводство в образовании" для студентов педагогических вузов / Н.Р. Волкова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 1 (29). – С. 121-128
4. Морозова, И.М. Содержание и структура готовности педагога профессионального обучения к управленческой деятельности / И.М. Морозова, И.Б. Гроссман // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 87-92
5. Ничагина, А.В. Документационное обеспечение управления образовательными системами / А.В. Ничагина. – Санкт-Петербург, 2019. – 100 с.
6. Папуткова, Г.А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г.А. Папуткова, И.В. Головина, Т. Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 13.
7. Прохорова, М.П. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании / М.П. Прохорова // Наука и школа. – 2011. – № 5. – С. 4-6
8. Рюмшина, Е.В. Документационное обеспечение управления образовательным процессом в сфере высшего образования / Е.В. Рюмшина, А.С. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 142-145
9. Синева, Н.Л. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации / Н.Л. Синева, Е.В. Яшкова, Т.В. Перова // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 5 (24). – С. 115.
10. Сулейманов, Р.Р. Модель оценки использования информационных технологий в делопроизводстве образовательной организации / Сулейманов Р.Р. // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 10. – С. 66-69
11. Фильченкова, И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований Фильченкова И.Ф. // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №4. – С. 749.
12. Шевченко, С.М. Повышение качества подготовки специалиста / С.М. Шевченко, Т.Е. Лебедева // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – № 12. – С. 30-31

УДК 378.1

заведующий кафедрой «Педагогики высшей школы»,

доктор педагогических наук, профессор Ксенофонтова Алла Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

аспирант кафедры педагогики высшей школы Краус Александр Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

аспирант кафедры педагогики высшей школы Флянцрайх Андрей Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье исследуется вопрос формирования воспитательно-профилактической среды с использованием цифрового проектирования университета. Изучена актуальность проблемы, показаны возможности цифровой образовательной среды образовательной организации. Конкретизированы аспекты проектирования цифровой образовательной среды и требования к разработке электронных воспитательных ресурсов. Систематизированы данные по целевым ориентирам проектирования, содержательному наполнению воспитательного процесса, реализуемого в рамках цифровой образовательной среды. Рассмотрены основные характеристики воспитательного взаимодействия в условиях цифровизации университета и общества, влияние мультимедиа на развитие воспитательных составляющих студентов, воспитание по средствам внедрения в образовательный процесс цифрового проектирования качеств адаптивности, гибкости, навыков «цифровой гигиены».

Ключевые слова: воспитательно-профилактическая среда, университет, цифровое проектирование, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article examines the issue of the formation of an educational and preventive environment using the digital space of the university. The relevance of the problem is studied, the possibilities of the digital educational environment of an educational organization are shown. The aspects of designing a digital educational environment and the requirements for the development of electronic educational resources are specified. Systematized data on design targets, content of the educational process implemented within the digital educational environment. The main characteristics of educational interaction in the conditions of digitalization of the university and society, the influence of multimedia on the development of educational components of students, education by means of introducing the qualities of adaptability, flexibility, and "digital hygiene" skills into the educational process of digital design are considered.

Key words: educational and preventive environment, university, digital design, digital educational environment.

Введение. Глобальная цифровизация общества выдвигает требования «пересмотра содержания и подходов к организации образовательного процесса (ОП)» [5, С. 378]. Аспекты содержания воспитательной деятельности в условиях цифровизации образования обозначены в ряде документальных источников: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года»; Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (2019-2024 гг.) и других.

Воспитательно-профилактическая среда в настоящее время является составной частью цифрового образовательного пространства высших учебных заведений России. Цифровизация образования является важнейшим трендом инновационной образовательной политики, реализуемой на уровне государства в рамках национальных проектов принятых на 2018-2024 гг. По мнению авторитетных ученых, исследователей проблем проектирования ЦОС, цифровая среда значительно расширяет воспитательные возможности образовательной организации. В частности, речь идет об активном использовании мультимедийности, под которой понимается «многообразие форм преподнесения информации и способов информационного обмена» [2, С. 9]. Благодаря комплексу дидактических возможностей ИКТ создается насыщенная информационная образовательная среда, с ее ведущей характеристикой – мультимедийностью. Это делает возможным виртуальное ознакомление с пространством музеев, выставок, посещение культурных мероприятий в онлайн-формате, виртуальные экскурсии и т.д.

Изложение основного материала статьи. Внедрение практики цифрового проектирования воспитательно-профилактической среды ВУЗа является ответом на нововведения и инициативы, которые сформулированы в ряде законодательных актов и Федеральных проектов, основными среди них являются «Закон об образовании в РФ», ФГОС ВО, проект «Цифровая школа» (структурный компонент Федерального проекта «Образование» [1, С. 15]. Целью проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС) и ее участия в ряде воспитательно-профилактических и развивающих мероприятиях в ВУЗе является разработка и создание «цифровых платформ, как совокупности информационных систем, обеспечивающих достижение разноуровневых задач воспитательной практики ВУЗа» [1, С. 15].

Цифровое проектирование такой среды связано с расширением возможностей традиционных воспитательных практик в ВУЗе средствами информационно-коммуникативных технологий, предоставляя особую виртуальную площадку, новое виртуальное пространство для осуществления ряда направлений для развития коммуникативных и креативных способностей студентов, всестороннего воспитания (гражданского, эстетического, патриотического и т.д.), становления научно-исследовательских компетенций.

Для грамотного проектирования среды важно следовать ряду сформированных в науке дидактических принципов:

1) открытости системы для ее обогащения инновационными образовательными технологиями, общедоступность и функциональность ЦОС;

2) ответственность и информационная безопасность участников виртуального сообщества;

3) достижение эффективности в рамках поставленных целей воспитательной деятельности ВУЗа.

Важными условиями работы в ЦОС являются: уровень цифровой грамотности всех субъектов ОП; доступность цифровых ресурсов для всех субъектов ОП, знание цифрового этикета [1, С. 17]. В связи с тем, что в рамках ЦОС воспитательный процесс осуществляется дистанционно, то его основой становится применение средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обладающих интерактивностью, возможностью обеспечения незамедлительной обратной связи, возможностью предоставления огромных объемов аудиовизуальной информации адекватно целям воспитательно-профилактической работы со студентами.

Проектирование воспитательно-профилактической среды (ВПС) в рамках цифрового пространства ВУЗа предполагает учет специфики воспитательного взаимодействия в условиях цифрового образования, к основным характеристикам которого относят:

- специфику профессионального языка, включая язык ИКТ;
- особые форматы общения, с преобладающими характеристиками интерактивности и мультимедийности (вебинарные площадки, видеоконференции, виртуальное культурное просвещение, онлайн-трансляции воспитательных мероприятий и т.д.);
- внедрение ряда инновационных функций педагога, выступающего в качестве тьютора, фасилитатора и куратора воспитательной деятельности [5, С. 379].

Проектирование воспитательно-профилактической среды представляет собой формирование особой воспитательной системы с использованием арсенала ИКТ для оптимизации педагогического воздействия на обучающихся студентов. Проектирование предполагает определенное целеполагание, содержательную и организационную оснастку разработки данной системы.

Основные содержательные направления в цифровом проектировании ВПС ВУЗа представлены на рисунке 1.

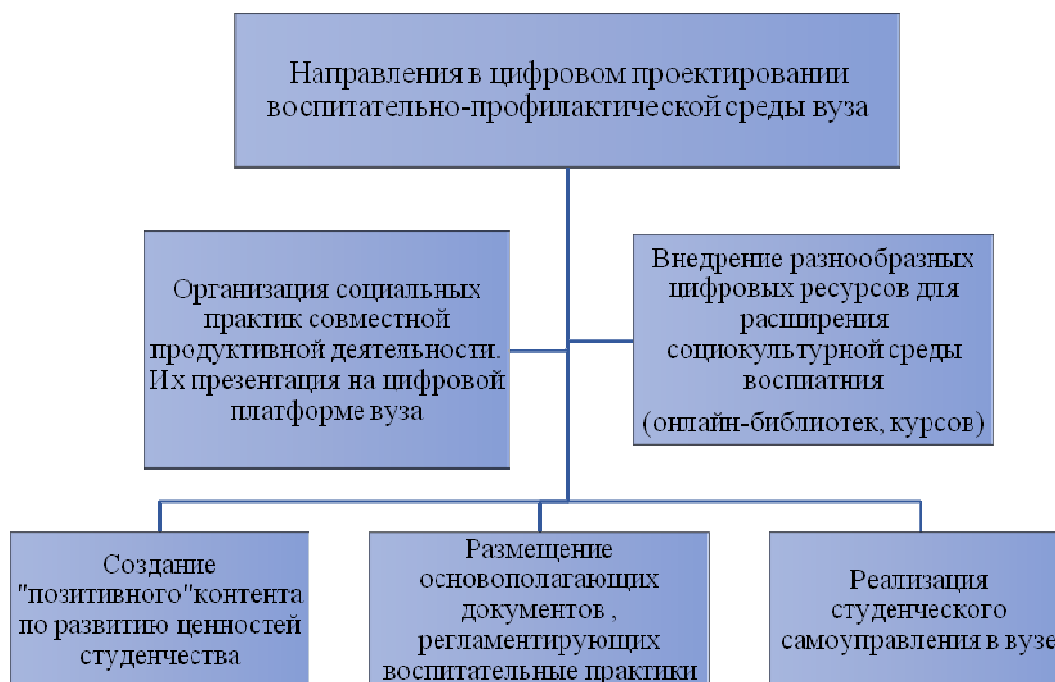


Рисунок 1. Направления в цифровом проектировании воспитательно-профилактической среды ВУЗа

Цель данной системы: способствовать формированию ответственного, продуктивного поведения воспитанного человека со сформированной гражданской позицией, ценностной основой поведения (с доминированием гуманистических установок, принятие норм ЗОЖ, духовно-нравственных ориентиров государства), способного к решению задач жизнедеятельности в условиях нестабильного мира. Основной задачей является организация «конструктивных практик педагогического взаимодействия» [5, С. 380] в цифровой среде. В научных источниках сформулированы также дидактические и психологические требования к проектированию электронных воспитательных ресурсов (ЭВР). Так, в исследовании С.В. Елисейевой приведены такие, как:

- педагогическая целесообразность выбранных форм воспитательного воздействия, обеспечение включенности студенчества в разные форматы воспитательной работы;
- научность используемых ЭВР, в том числе, достоверность и актуальность примеров и закономерностей в рамках воспитательного контента: текстов, видео, сайтов и т.д.;
- доступность для студенческой аудитории, адаптивность содержания;
- соответствие ЭВР требованиям ФГОС ВО и воспитательных программ, утвержденным руководством вуза; нацеленность на обеспечение индивидуализации ОП [3, С. 76].

Одним из примеров цифрового проектирования воспитательно-профилактической среды является использование технологий виртуальной реальности (VR) в образовании. VR позволяет обучающимся погрузиться в виртуальный мир, где могут изучаться разные темы и решаться воспитательные задачи. Это помогает развивать креативность мышления и способствует повышению эффективности воспитания среди обучающихся университета.

К компонентам информационного воспитательного пространства ВУЗа по С.В. Елисейевой, относятся такие компоненты, как: «информационные ресурсы, организационно-управленческие средства; методические ресурсы; программно-техническое обеспечение» [3, С. 76].

Конкретизируя направления деятельности с использованием ЭВР, следует отметить, что педагоги для достижения эффективности воспитательной деятельности могут использовать разнообразные образовательные сервисы и платформы (Socratic, dmodo, Quizizz, Google Expeditions, Mentimeter, Moodle и др.).

Это дает возможность «обмениваться интерактивными материалами, конструировать учебные курсы с воспитательной составляющей, использовать различные форматы предоставления образовательных материалов» [3, С. 76].

Мы разделяем мнение С.В. Росляковой, согласно которому, для проектирования ЦОС ВУЗа, обладающей высоким воспитательным потенциалом необходимо использовать «субъекты воспитательной активности», к которым относятся «digital – технологии, сетевые группы, субкультурные интернет-сообщества» [5, С. 379] со своими ресурсами и тематическим контентом. Одним из вариантов использования цифрового пространства ВУЗа, как площадки для репрезентации воспитательно-профилактической среды является внедрение так называемой «сетевой активности».

Для реализации такого формата работы подходят социальные сети и их возможности, также применимы возможности платформ Сферум, VK, Zoom и Google Meet (веб-приложение для организации видеоконференций) для проведения воспитательных мероприятий: вебинаров, тренингов, прямых эфиров.

Важно отметить, что воспитательные мероприятия с использованием ЦОС вуза, а также электронных ресурсов отличаются характером «коммуникативно-интерактивного обмена» между субъектами ОП. Это способствует социализации в виртуальной среде, развитию коммуникативной культуры, психологической адаптивности и готовности к инновационному поведению, навыков коллективной работы с использованием инструментов медиатехнологий.

В исследовании Л.Н. Овиной постулируются такие направления проектирования ЦОС для реализации воспитательных задач, как: «предоставление открытого комплекса IT-ресурсов», а также таких возможностей для реализации воспитательных практик, как «смешанное, дистанционное обучение, проектные технологии и технологии сетевой коммуникации» [4, С. 703].

Выводы. Таким образом, благодаря проектированию воспитательно-профилактической среды в рамках ЦОС ВУЗа становится возможным формирование «социальной ответственности в системе «человек – цифровая среда – общество», культуры сетевой коммуникации, воспитание качеств адаптивности, гибкости, навыков «цифровой гигиены» [4, С. 703].

Исходя из этого, формирование воспитательно-профилактической среды с использованием цифрового проектирования в университете может быть достигнуто через следующие шаги: разработка и внедрение цифровых платформ для коммуникации между студентами и преподавателями; использование цифровых технологий для организации мероприятий, направленных на профориентацию; использование цифровых ресурсов для организации спортивных мероприятий и досуга обучающихся в университете; развитие онлайн-платформ для поддержки обучающихся, которые нуждаются в социализации и помощи в решении личных и учебных проблем; внедрение системы электронного документооборота.

Функционирование ВПС создает ряд возможностей в педагогическом сопровождении профилактической работы со студентами по наиболее актуальным темам: буллинга, кибербуллинга, экстремизма, профилактике аддикций и т.д. Также становится возможным реализация инновационных форматов воспитательной работы через активизацию комплекса ИКТ и использование форумов, чатов, мультимедийных технологий и т.д.

Одним из значимых эффектов внедрения инструментов цифровизации в учебно-воспитательную деятельность ВУЗа является обеспечение «доступа к богатым информационным ресурсам», совершенствование информационных компетенций студентов и преподавателей, фасилитация познавательной самостоятельности и саморазвития студентов.

Литература:

1. Алешина, С.А. Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности / С.А. Алешина, Ю.А. Бабушкина // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №2. – С. 15-18
2. Беляева, Л.А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска: учебное пособие для вузов / Л.А. Беляева. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 157 с.
3. Елисеева, Е.В. Воспитательный процесс в университете цифровой эпохи / Е.В. Елисеева, И.И. Киятина, О.Е. Никонец // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-protsess-v-universitete-tsifrovoy-epohi> (дата обращения: 19.05.2023)
4. Овинова, Л.Н. SWOT-анализ процесса воспитания в цифровой образовательной среде вуза / Л.Н. Овинова, Е.Г. Шрайбер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/swot-analiz-protsessa-vospitaniya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 19.05.2023)
5. Рослякова, С.В. Характеристики воспитания в цифровую эпоху / С.В. Рослякова, Е.М. Харланова, Е.В. Моисеева, Г.Ю. Ярославова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – №10 (212). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-vospitaniya-v-tsifrovuyu-epohu> (дата обращения: 19.05.2023)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кузьмина Александра Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
кандидат филологических наук, доцент Кюрегян Амалия Левиковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
кандидат филологических наук, доцент Перцевая Екатерина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный экономический университет» (г. Самара)

ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы перевода псевдоинтернациональных слов в текстах экономической тематики. Исследуются неверные трактования псевдоинтернациональных слов в письменных текстах и устных переводах. Отмечается, что ошибки в письменном варианте появляются, в основном, вследствие использования наиболее распространенных сервисов полнотекстового перевода, где приоритетным является написание слова. Для устного перевода более характерен первый вариант неверной трактования, когда слово произносится аналогично русскому, но не является его аналогом. В работе представлена классификация псевдоинтернациональных слов, согласно частям речи: имени существительного, имени прилагательного, глагола и наречия, а также приводятся типичные ошибки, которые делают студенты при переводе данного пласта лексики. Авторы статьи также представляют задания, которые являются самым эффективным способом преодоления неверных толкований слов, относящихся к псевдоинтернационализмам.

Ключевые слова: псевдоинтернациональные слова, тексты экономической направленности, «ложные друзья переводчика», перевод, интернационализмы, обучение переводу.

Annotation. The article deals with the problems of translating pseudo-international words in economic texts. Incorrect interpretations of pseudo-international words in written texts and oral translations are investigated. It is noted that errors in the written version appear mainly due to the use of the most common full-text translation services, where the word spelling is a priority. For oral translation, the first variant of incorrect interpretation is more typical, when the word is pronounced similarly to Russian, but is not its analogue. The paper presents the classification of pseudo-international words according to the parts of speech: noun,

adjective, verb and adverb, and also provides typical mistakes that students make when translating this vocabulary. The authors of the article also present tasks that are the most effective way to overcome misinterpretations of words related to pseudo-internationalisms.

Key words: pseudo-international words, economic texts, "false friends of the translator", translation, internationalisms, translation training.

Введение. В современном мире тексты экономической направленности занимают весьма важное место. Отличительной особенностью данных текстов при переводе с английского языка на русский является большое количество интернациональных слов, которые имеют латинские или греческие корни и имеют значение, схожее во многих европейских языках [1, 4, 5].

В текстах экономической направленности примерами однозначных единицы могут выступать bank «банк», bankrupt «банкрот», credit «кредит». Однако, в связи с кажущейся легкостью перевода английских слов на русский язык созвучными лексическими единицами, студенты весьма часто допускают ошибку, не распознавая так называемые «псевдоинтернациональные» слова, схожие со словами родного языка, но переводимые иначе. Согласно большинству исследований [2, 3, 6, 7, 8], псевдоинтернациональные слова имеют 2 источника появления: 1) единицы, звучащие аналогично словам родного языка, но не имеющие никаких общих смыслов и 2) слова, переведенные по первой словарной дефиниции (чаще всего, алфавитной), без учета контекста. К первому варианту можно отнести, например, лексические единицы Dutch – «голландский», а не «немецкий», confidence – «уверенность», а не «конфиденциальность», customer – «покупатель», а не «костюмер». Вторая группа насчитывает множество вариантов, например, interview в значении «собеседование», а не «интервью»; number как «число», а не «номер», designer как «конструктор», а не «дизайнер».

Следует отметить, что в нашей работе мы столкнулись с двумя источниками появления неверных трактований псевдоинтернациональных слов: письменные тексты и устные переводы. Ошибки в письменном варианте появляются, в основном, вследствие использования наиболее распространенных сервисов полнотекстового перевода, где приоритетным является написание слова, поэтому для псевдоинтернациональных слов характерен второй вариант перевода, а именно неверно выбранное значение слова. Для устного перевода более характерен первый вариант неверной трактования, когда слово произносится аналогично русскому, но не является его аналогом. В последнее десятилетие прослеживается тенденция того, что схожее звучание не ограничивается одним языковым аналогом, в результате чего схожими для студентов становятся не просто слова типа trainer («инструктор») – trainee («обучающийся»), company («компания») – campaign («кампания», например, рекламная) или interviewer («спрашивающий») – interviewee («отвечающий»), но и такие разнородные лексические единицы как personal («личный») – personnel («персонал» предприятия), tax («налог») – taxi («такси»), vocational («профессиональный») – vacation («отпуск, каникулы»). Как показывают примеры взаимозаменяемых слов, в подобных случаях речь идет просто о некотором созвучии, которое радикально изменяет значение всего предложения, и, получается, что одно неверно трактуемое слово задает смысл всему переводу. В основном появление подобных неверных интерпретаций связано с неверным чтением конкретной лексической единицы и попыткой определить верный перевод без обращения к словарю.

Изложение основного материала статьи. В нашей работе мы попросили студентов, изучающих дисциплину «Деловой английский», проследить количество псевдоинтернациональных слов, встреченных в рамках одного учебного пособия. Ошибки отмечались преподавателем в процессе перевода и фиксировались обучающимися на протяжении трех семестров. Вскоре после завершения изучения учебного пособия студенты представили свои наблюдения в виде мультимедийной презентации. Таким образом, работа проводилась достаточно долгое время и отразила впечатления, полученные самими участниками образовательного процесса, а не только преподавателем, фиксирующем свои впечатления на основании полученных ответов.

Примечательно, что студенты обращают большее внимание на факты исправления устных ответов, в то время как исправление письменного варианта перевода является более заметным, однако в ряде случаев менее эффективным, поскольку внесенные исправления забываются достаточно быстро. При устном ответе одно и то же слово может появиться в переводимом отрывке несколько раз, в результате чего правильный вариант фиксируется в памяти на долгое время.

В целом, при описании неверно переводимых слов, преподаватель ориентируется на ошибки, встреченные в письменном варианте, а студенты, составляя собственный список неверно переводимых слов, учитывают в большей степени устные ответы, неверные переводы в которых удивляют их больше, и, следовательно, запоминаются более ярко.

В нашей работе, с целью достижения единообразия примеров, все иллюстративные материалы даются по учебнику Market Leader Advanced. Следует отметить довольно интересный момент – чем выше уровень владения языком, на который ориентировано используемое учебное пособие, тем меньшее количество примеров псевдоинтернациональных слов в нем встречается.

За основу классификации псевдоинтернациональных единиц, отмеченных студентами в учебном пособии, принята грамматическая градация согласно которой, основные затруднения вызывают интерпретация имени существительного, имени прилагательного, глагола и наречия.

На первом месте по количеству неверных переводов студенты отметили имя существительное. Примерами наиболее частотных по неправильности трактовки значения словами являются luster («слава») с неверным переводом «люстра», tusooп («финансовый магнат»), имеющий неверную трактовку «тукан», а также referral («рекомендация») переводимое как «реферал». Данные примеры иллюстрируют неверный перевод на русский язык соблюдением одной и той же части речи для передачи смысла лексической единицы в языке оригинала и в языке перевода. Существуют, однако трансформации, затрагивающие неверную интерпретацию части речи переводимого слова. Как правило, неверная интерпретация имени существительного формально связана с окончанием лексической единицы, похожего на суффикс, используемый для создания имени прилагательного, поэтому имеют место трактовки слов official («чиновник») как «официальный», individual («физическое лицо») как «индивидуальный», а также multinational («международная компания») как «международный» и «мультинациональный». В данном случае студенты не обращают внимание на то, что форма слова изменяется совершенно отличным от стандартного имени прилагательного образом, и, помимо артиклей, слово может также находиться в форме множественного числа – officials («чиновники»), individuals («физические лица») и multinationals («международные компании»). Конечно, если говорить о неверной интерпретации части речи, грамматические аспекты зачастую попросту не принимаются во внимание и слово интегрируется в предложение, исходя из значений, которые полагаются правильными.

Интересным является тот факт, что одной из наиболее проблемных областей при переводе псевдоинтернационализмов студенты называли словосочетания, причем наиболее проблемными являются сочетания двух и более существительных. Перевод атрибутивных словосочетаний традиционно представляет собой очень большую проблему, поскольку при устном переводе необходимо ориентироваться на последнее слово в сочетании из двух и более единиц для верного понимания значения на русском языке, а при переводе письменном зачастую используются сервисы полнотекстового перевода,

которые крайне редко объединяют отдельные существительные в сочетании, причем чем больше составных элементов находится в одном сочетании, тем ниже вероятность правильного перевода подобным сервисом. Примерами словосочетаний являются *portfolio career* («совместительство», в неверном варианте «карьера портфолио»), *business card* («визитная карточка», заменяемая на «бизнес карта»), *gas reserve* («запасы газа» в переводах заменяемые «газовый резерв»). Как правило, подобные сочетания требуют не просто пословного перевода составных частей, но и более или менее подробного объяснения значения словосочетания, применительно к окружающему его контексту.

На втором месте по количеству неверных переводов у студентов находится имя прилагательное. Наиболее распространенным явлением можно назвать смену части речи при переводе, обратную варианту со сменой имени существительного на имя прилагательное. В данном случае мы говорим о переводе имени прилагательного посредством имени существительного. Например, слово *personal* («личный») переводят как «персонал», описание качества человека *positive* «положительно настроенный» как «позитив», *negative* «недоброжелательный» как «негатив». Тем не менее, даже обычные имена прилагательные, переводимые с соблюдением правильной части речи, имели сложности при переводе. Примером могут служить слова *private* «частный», переводимый как «приватный», *articulate* «членораздельный» как «артикулирующий», *radical* «основной принцип» как «радикальный». Кроме того, при переводе имени прилагательного возникают проблемы, связанные с интерпретацией смысла словосочетания, объединяющего имя прилагательное и имя существительное. Среди особо запоминающихся единиц студенты называли *civil service* («гражданская церемония» или «государственная служба»), переводимая как «цивильный сервис», *natural phenomenon* («природное явление»), получающий неверную трактовку «натуральный феномен», *operational efficiency* («производительность труда»), трансформирующаяся в «операционная эффективность». Подобные примеры весьма забавны при устном переводе, однако озвучивание вслух написанного текста, переведенного подобным образом, заставляет предположить отсутствие надлежащего знания русского языка у студентов.

На третьем месте по частотности неверно переводимых псевдоинтернационализмов находится глагол, причем случаи неверного истолкования части речи встречаются при переводе чаще, чем случаи определения имени существительного как имени прилагательного, разница лишь в том, что в связи глагол изменяется по временам и числам согласно иным правилам. Примерами могут выступать глаголы *to check* («проверять»), неверно переводимый как «чек», *to note* («делать заметку») в варианте «нота», *to copy* («повторять») изменяющийся на «копия». Смысл лексической единицы приблизительно сохраняется, однако смысл предложения с употреблением подобного глагола, отсутствует. В целом, стремление передать значение глагола при помощи имени существительного, как при устном переводе, так и при переводе письменном, является полным аналогом переводов, сделанных с помощью полнотекстовых сервисов, когда глагол просто не распознается системой, поскольку значение имени существительного идет в алфавитном порядке перед глаголом, и, соответственно, перевод дается именно по первому значению.

Помимо смещения грамматических аспектов при определении части речи, ошибки встречаются и при понимании значения лексических единиц *to realize* («воплощать») в значении «реализовывать», *to serve* («обслуживать») как «сервировать», *to accept* («принимать») в неэкономическом контексте переводимое как «акцептовать». В большинстве случаев контекст подсказывает правильную трактовку, которая, выбирается исключительно исходя из предметной области, которой посвящен переводимый текст.

На четвертом месте, исходя из грамматической классификации частей речи, к которым относятся наиболее часто неверно переводимые псевдоинтернационализмы, находится наречие. Данная категория является наименьшей, в основном, ошибки при переводе псевдоинтернациональных слов данной грамматической категории связаны с неверным пониманием имени прилагательного, лежащего в основе смыслового значения наречия. Соответственно, единицами, представляющими трудность при переводе с английского языка на русский были слова *actually* («действительно») как «актуально», *brilliantly* («превосходно»), изменяемое при устном переводе на «бриллиантовое», *dramatically* («совершенно»), переводимое по схожести с русским словом как «драматично». Большинство наречий относится к категории псевдоинтернационализмов, не совпадающих с русским значением аналогового слова, причем в большинстве случаев следует упомянуть не только смысловую, но и стилистическую неуместность ошибочного варианта перевода.

Отдельно отметим несуществующие в русском языке слова, которые переводятся с неким подобием латинской транскрипции. В последнее время прослеживается тенденция к самостоятельному созданию в русском языке слов по аналогии с реально существующими. В данной категории также существует условное деление на части речи и связанное с ним разделение на словосочетания по частотности неверных переводов. Лидируют здесь, как и ожидается имена существительные. Например, словосочетание *financial management* действительно переводится как «финансовый менеджмент», но при обращении к некоторым словосочетаниям одного перевода-кальки недостаточны, поскольку подобные реалии просто не существуют в русском языке и, как следствие, не имеют аналогов. В сфере экономической лексики такие словосочетания довольно популярны. Например, отсутствующая реалия *business angel*, переводимая как «бизнес-ангел», нуждается в подробном пояснении того, что данным термином обозначается частный инвестор, который вкладывает деньги в предприятие на ранних этапах развития. *Venture capitalist* «венчурный капиталист» также является понятием, которое невозможно объяснить с точки зрения русской культуры и русского языка, поэтому при употреблении подобного перевода требуется пояснение о том, что речь идет о компаниях, специализирующихся на вложениях, связанных с риском некупаемости. Данные объяснения являются весьма протяженными и сложными для восприятия, гораздо удобнее заменять такие пояснения простым подстрочным переводом составляющих словосочетание элементов. Однако смысл отдельного предложения, обладает способностью изменить не только соседние предложения, но и весь абзац, а также весь переводимый текст. В результате появляются большие отрывки текстов на русском языке, в основном, в области экономики, которые совершенно не поддаются трактовке и специалистов, так и любителей и переводы которых студенты просто механически читают, не пытаясь вникнуть в суть профессионально-ориентированного текста. Последствия такого подхода включают невозможность проанализировать текст и критически переосмыслить содержащуюся в нем информацию, а после ответить на вопросы, связанные с представленной в тексте информацией и сократить текст или выразить собственное суждение об описываемом событии или явлении. Возможно, подобная вариация перевода появляется, как попытка повторить схему, присутствующую в переводах полнотекстовых сервисов, когда неизвестное слово пишется на английском языке, транскрибируя не знакомое слово на русском.

Выводы. К сожалению, подобные неотредактированные и просто не вычитанные переводы становятся все более распространенными, причем как при обучении, так и впоследствии при обращении к профессиональным материалам. Примеры неадекватных переводов все чаще попадают в СМИ в виде новостных лент газетных изданий и при озвучивании новостей. Самым эффективным способом преодоления неверных толкований слов, относящихся к псевдоинтернационализмам, показала себя описанная выше практика составления каждого студента собственного списка псевдоинтернациональных слов, который представляется вниманию обучающихся в рамках одной и той же группы в виде презентации, а после студенты самостоятельно составляют предложения с неверно переводимыми словами, но уже с учетом

правильного значения, а после практикуют последовательный перевод предложений сначала с русского на английский, а потом с английского на русский язык. Конечно, данное задание не позволяет полностью избавиться от неверного перевода псевдоинтернациональных слов, но позволяет студентам запомнить, что некоторые из них переводятся не так, как кажется на первый взгляд.

Литература:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
2. Аролович, А.В. Общее и различное в интернациональной лексике романских языков / А.В. Аролович // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2/2003. – С. 4-5
3. Борисова, Л.И. Ложные друзья переводчика научно-технической литературы / Л.И. Борисова. – М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, 2010. – 108 с.
4. Бреус, Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Е.В. Бреус. – М.: Издательство УРАО, 2001. – 104 с.
5. Гринев-Гриневиц, С.В. Терминоведение. / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
6. Гуревич, Т. Межъязыковая омонимия, паронимия (на примере английского языка). «Ложные друзья» переводчика / Т. Гуревич // Знание. Понимание. Умение. – М., 2006.
7. Комиссаров, В.Н. «Теория Перевода (лингвистические аспекты)» / В.Н. Комиссаров. – М: «Высшая Школа», 1990.
8. Лозин, С.И. Об интернациональных словах и «ложных друзьях» переводчика / С.И. Лозин // Северо-Кавказский государственный технический университет. – Ставрополь, 2004.

Педагогика

УДК 378

начальник кафедры огневой подготовки Кущев Павел Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Автор рассматривает проблемы профессиональной подготовки сотрудников МВД в контексте развития совладающего поведения. В исследовании обосновывается взаимосвязь совладающего поведения и профессиональной успешности. Проведен анализ потенциала системы профессиональной подготовки в развитии совладающего поведения (обеспечение целенаправленного и систематического психолого-педагогического воздействия; вариативность и интенсивность воздействия; наличие обширного инструментария психолого-педагогического воздействия; включение в профессиональную среду). Раскрыта роль психолого-педагогического сопровождения, представлена его комплексная характеристика (стратегии, компоненты, возможности). Проведен анализ положительных эффектов психолого-педагогического сопровождения в плане развития совладающего поведения, выделены условия, повышающие его эффективность.

Ключевые слова: психологическая подготовка, профессиональная успешность, совладающее поведение, психолого-педагогическое сопровождение, условия развития совладающего поведения.

Annotation. The author examines the problems of professional training of the Ministry of Internal Affairs in the context of the development of coping behavior. The study substantiates the relationship between coping behavior and professional success. The analysis of the potential of the vocational training system in the development of coping behavior (providing targeted and systematic psychological and pedagogical impact; variability and intensity of impact; availability of extensive tools of psychological and pedagogical impact; inclusion in the professional environment). The role of psychological and pedagogical support is revealed, its complex characteristics (strategies, components, opportunities) are presented. The analysis of the positive effects of psychological and pedagogical support in terms of the development of coping behavior is carried out, the conditions that increase its effectiveness are highlighted.

Key words: psychological training, professional success, coping behavior, psychological and pedagogical support, conditions for the development of coping behavior.

Введение. Происходящие в настоящее время социально-экономические перемены оказывают существенное влияние на профессиональную сферу, актуализируя проблемы профессиональной успешности. Особую значимость это приобретает в отношении тех видов профессиональной деятельности, которые характеризуются высоким стрессогенным потенциалом. К данному виду относятся и правоохранительная деятельность, которая в силу своей сложности, многоаспектности и специфичности предъявляет особые требования к сотрудникам МВД.

Профессиональную деятельность сотрудников МВД России в современных реалиях характеризуют следующие особенности: неопределенность и противоречивость ожиданий в отношении стиля работы, повышенная напряженность труда, неоднозначное отношение общественности, постоянное усложнение, изменение требований к профессиональной компетентности, возрастание риска возникновения сложных, экстремальных ситуаций. С учетом этого профессиональная успешность напрямую зависит от способности сотрудников эффективно справляться с трудными ситуациями, сохранять конструктивность действий в экстремальных условиях, минимизировать воздействие стрессогенных факторов, возможность появления нежелательных психических состояний.

В ситуации воздействия сложных обстоятельств, выходящих за рамки накопленного личного и профессионального опыта, сотрудник без специальной подготовки будет ориентироваться на привычные стратегии совладания, которые не всегда носят конструктивный характер и могут не соответствовать особенностям протекания конкретной ситуации и имеющимся ресурсам. В результате может быть потерян контроль над ситуацией, возможность эффективно ее разрешить. Неуспешность совладания с профессиональными ситуациями стрессогенного характера несет в себе прямой риск для жизни и здоровья сотрудника, приводит к развитию негативных психических состояний, и в целом снижает профессиональную самооценку и тормозит дальнейшее профессиональное развитие [1].

Таким образом, совладающее поведение сотрудников МВД выступает детерминантой их профессиональной успешности, что актуализирует проблемы изучения взаимосвязи совладающего поведения и профессиональной успешности, определения возможностей использования потенциала системы профессиональной подготовки для развития совладающего поведения.

Изложение основного материала статьи. Выдвигаемая нами гипотеза о роли совладающего поведения в обеспечении профессиональной успешности сотрудников МВД базируется на следующих предположениях:

1. Осознанность совладания, его динамичность в соответствии с тенденциями протекания самой ситуации в совокупности с оценкой имеющего у индивида потенциала позволяет конструктивно и эффективно действовать в сложных профессиональных условиях. Следовательно, совладающее поведение в значительной степени влияет на стабильность и успешность тех видов профессиональной деятельности, для которых характерны динамичность, непредсказуемость и повышенная сложность условий ее осуществления.

2. Продуктивность совладания позволяет предотвратить или минимизировать негативное воздействие стрессовой ситуации, появление нежелательных психических состояний, способных в кратковременной или долгосрочной перспективе повлиять на профессиональную успешность.

3. Стратегии совладающего поведения следует подразделять на стратегии, направленные на оценку и осмысление ситуации, стратегии воздействия на ситуацию, стратегии, направленные на регулирование эмоционального напряжения. При этом их конструктивность оценивается с учетом контролируемости и неконтролируемости ситуации. Данное положение позволяет обосновать конструктивность стратегий совладания для стрессогенных профессий с высоким риском возникновения экстремальных ситуаций.

4. Рассматриваемой профессиональной деятельности присущи особенности, которые непосредственно влияют на вероятность возникновения негативных психических состояний, а именно:

- неопределенность и противоречивость ожиданий в отношении стиля работы;
- напряженность труда (интеллектуальные, сенсорные, эмоциональные, физические нагрузки), высокая загруженность работой;
- директивный образ жизни, давление организационных и социальных аспектов профессии;
- вынужденное общение с лицами противоправного поведения;
- противоречия в самовосприятии себя как профессионала, роли своей деятельности для общества и социальной оценкой;
- систематические конфликтные, стрессогенные и экстремальные ситуации, с вероятностью реальной угрозы здоровью и жизни;
- вероятность применения оружия в особых условиях деятельности.

Особенно велико влияние на профессиональную успешность негативных психических состояний долгосрочного характера: синдром эмоционального выгорания; появление девиантных форм поведения; нарушения профессиональной и социальной адаптации; хронические нервно-психические и психосоматические нарушения; хроническая усталость; появление негативных стереотипов профессионального поведения; профессиональная деформация личности.

5. С учетом выделенных нами особенностей деятельности сотрудников МВД России наше понимание профессиональной успешности данной группы специалистов расширилось с учетом значимости обеспечения психологической безопасности личности, как состояния динамического баланса отношений сотрудника (к самой деятельности во всей совокупности ее составляющих, к себе как субъекту этой деятельности, к окружающей социальной действительности, оказывающей влияние на процесс осуществления деятельности), его активности и удовлетворенности, соответствующим влиянию различных (в том числе и экстремальных) факторов профессиональной среды, которое позволяет ему сохранять целостность, профессионально самореализоваться и развиваться.

6. Особенности профессиональной успешности сотрудников МВД России указывают на ее зависимость от конструктивного поведения в условиях повышенной сложности и экстремальных ситуациях. При этом важно осознавать, что именно совладание лежит в основе необходимых личностных преобразований, позволяющих эффективно осуществлять деятельность при высокой степени удовлетворенности трудом.

В контексте рассматриваемой проблемы нас в большей степени интересует психологический аспект профессиональной подготовки сотрудников МВД России.

Согласно актуальным трудам по изучаемой проблематике психологическую подготовку можно интерпретировать как процесс, основанный на достижениях науки и практики и ориентированный на формирование и развитие психологической подготовленности сотрудников к выполнению служебных задач [2].

Психологическая подготовка обладает следующими возможностями в развитии совладающего поведения:

- обеспечивает целенаправленное и систематическое психолого-педагогическое воздействие на личностные характеристики обучающихся, лежащие в основе конструктивного совладающего поведения;
- отличается относительно высоким уровнем вариативности и интенсивности воздействия в связи с разнообразием видов психологической подготовки;
- позволяет осуществлять пролонгированное воздействие в рамках многоуровневой системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров для правоохранительных органов;
- обладает достаточно обширным инструментарием психолого-педагогического воздействия, увеличивая потенциал развития совладающего поведения за счет гармоничного сочетания разнонаправленных технологий;
- предполагает включение обучающихся в учебные ситуации, моделирующие условия и отдельные элементы профессиональной деятельности, что способствует приращению опыта применения стратегий совладающего поведения.

Таким образом существующая система психологической подготовки сотрудников МВД обладает большим потенциалом в развитии совладающего поведения. Однако этот потенциал реализуется не в полной мере как в силу недостаточного внимания к данному аспекту, так и из-за целого ряда проблем развития самой системы, решение которых требует принятия определенных мер, а именно:

1. Создание баз данных о наиболее типичных профессиональных ситуациях, характерных для всех видов служебно-боевой деятельности. При этом модели профессиональных ситуаций должны создаваться на основе постоянно обновляемой информации. Внедрение элементов моделирования сложных профессиональных ситуаций в процесс психологической подготовки позволит курсантам и слушателям приобрести опыт применения различных стратегий совладающего поведения в условиях максимально приближенных к реальным.

2. Создание психологически обоснованной, базирующейся на актуальных научных исследованиях и анализе практического опыта, характеристики служебно-боевой деятельности. Также целесообразно составление психологического портрета субъекта конкретных видов служебно-боевой деятельности. Использование подобной информации обеспечит направленность психологической подготовки на формирование личностных ресурсов совладания и развитие умений эффективно реализовывать потенциал внешних ресурсов совладания, в частности самой системы МВД.

3. Использование информации из комплексного, единого банка данных на всех этапах психологической подготовки, включая этап психологического отбора и профессиональной ориентации.

4. Создание единого цикла совершенствования системы психологической подготовки, обеспечение ее целенаправленности, системности и наукоемкости [3].

Изучив роль психологической подготовки в развитии совладающего поведения, мы пришли к заключению о целесообразности рассмотрения такого понятия как «психолого-педагогическое сопровождение».

Система психолого-педагогического сопровождения, являясь развивающим ресурсом образовательной среды, осуществляет указанную цель на основании следующих стратегий:

1. Развивающая стратегия, которая ориентирована на создание благоприятных условий для развития личностных ресурсов совладания.

2. Формирующая стратегия, призванная оказывать помощь в формировании конструктивных социальных умений преодоления трудных профессиональных ситуаций.

3. Обучающая стратегия предполагает целенаправленное воздействие с целью развития профессиональных ресурсов совладающего поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя следующие компоненты:

1. Когнитивный компонент: формирование профессионально-ориентированного мышления, целостных представлений о рефлексивной организации мышления; развитие способности понимания себя как субъекта профессиональной деятельности, понимания партнеров по социальному и профессиональному взаимодействию; закрепление когнитивных навыков прогнозирования, планирования и целеполагания.

2. Мотивационный компонент: содействие в принятии ценностных ориентаций, свойственных профессиональной деятельности; формирование комплекса мотивов, оптимальных для успешного выполнения служебных задач; закрепление установки на профессиональное саморазвитие, достижение успешности в профессиональной деятельности.

3. Деятельностный компонент: помощь в выработке стратегий профессионального роста, построения профессиональной карьеры; создание благоприятных условий для самореализации в учебной и профессиональной деятельности.

Грамотно организованное психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает целенаправленное и поэтапное развитие совладающего поведения:

1. Повышение степени полноты и достоверности представлений о роли совладающего поведения в профессиональной деятельности, его взаимосвязи с ее успешностью. Раскрытие особенностей применения различных стратегий совладающего поведения в сложных профессиональных ситуациях. Освоение приемов анализа и оценки трудной профессиональной ситуации, прогнозирования возможных вариантов поведения. Знакомство с методиками оценки внешних и внутренних ресурсов совладания, способами их мобилизации.

2. Определение специфики индивидуального стиля совладания, предпочитаемых стратегий и оценка их продуктивности в контексте достижения профессиональной успешности. Коррекция мотивационных установок, формирование устойчивой ориентации на использование оптимального репертуара конструктивных стратегий совладающего поведения. Этот этап предполагает применение специально подобранного диагностического инструментария, позволяющего объективно оценить имеющиеся личностные ресурсы совладания, индивидуальный репертуар стратегий. Особой эффективностью здесь будут обладать также тренинговые технологии, направленные на воспроизведение элементов трудных профессиональных ситуаций, что будет способствовать переосмыслению и качественному приращению ресурсного обеспечения совладающего поведения.

3. Закрепление опыта применения конструктивных стратегий совладающего поведения, формирование субъектной позиции по отношению к профессиональной успешности.

4. Развитие способностей к планированию индивидуального стиля совладания, применяемого в процессе осуществления профессиональной деятельности. Освоение технологий целеполагания, прогнозирования и планирования в контексте соотнесения возможностей достижения профессиональной успешности и применения определенных стратегий совладающего поведения.

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие совладающего поведения позволит: сформировать полные и достоверные представления о специфике совладающего поведения в профессиональной деятельности; расширить представления о различных стратегиях совладания, достичь осознанного понимания их преимуществ и недостатков, возможных последствиях применения в рамках выполнения служебных обязанностей; развить способности анализа и оценки профессиональных ситуаций, выбора стратегии совладающего поведения в наибольшей степени, отвечающего специфике конкретной ситуации; объективно оценить имеющиеся ресурсы совладания, провести целенаправленную работу по их развитию; сформировать индивидуальный стиль совладания, в наибольшей степени соответствующий осуществляемой профессиональной деятельности; сформировать устойчивую ориентацию на достижение профессиональной успешности и эффективное преодоление профессиональных трудностей.

Выводы. Проведенный анализ показал наибольшую эффективность в развитии совладающего поведения системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД России. При этом построение системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки должно строиться на принципе использования стрессогенных факторов профессиональной деятельности как обучающего и развивающего компонента за счет активного внедрения элементов моделирования профессиональной деятельности: моделей профессиональных ситуаций, в том числе и трудных (стрессогенных, экстремальных), изменение и контролируемое усложнение условий выполнения учебно-профессиональных действий.

Литература:

1. Варданын, Ю.В. Профессиональная психологическая подготовка как фактор психологической безопасности / Ю.В. Варданын, О.М. Воробьева // Вестник ЮУрГПУ. – 2017. – №7. – С. 127-132

2. Коблов, Ф.Ч. Основные аспекты психологической подготовленности сотрудника органа внутренних дел в профессиональной деятельности / Ф.Ч. Коблов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 47. – С. 35-39

3. Манукян, А.Р. Профессиональная подготовка в органах внутренних дел Российской Федерации / А.Р. Манукян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 5. – С. 60-64

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Требования, предъявляемые работодателем к потенциальным работникам, постоянно возрастает. Связано это, прежде всего, с постоянно меняющимися нормами, регламентами и законодательством. Для того, чтобы выпускники учреждений среднего профессионального образования были востребованы на рынке труда, необходимо организовывать учебный процесс, таким образом, чтобы в срок и качественно сформировать у них весь спектр профессиональных компетенций. Целью исследования является выявления и описание профессиональных компетенций необходимых будущему специалисту экономической сферы деятельности. Рассмотрены основные подходы к определению профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции разделены на три блока: функциональная, познавательная и мотивационная. Подробно описаны каждый из представленных блоков. Представлены результаты проведенного анкетирования среди студентов, направленные на определение мотивационной компетенции. Практическая значимость исследования состоит в описании основных этапов организации образовательного процесса. Каждый из описанных этапов направлен на формирование определенных профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учреждения среднего профессионального образования, обучающиеся.

Annotation. The demands placed by the employer on potential employees are constantly increasing. This is due, first of all, to constantly changing norms, regulations and legislation. In order for graduates of institutions of secondary vocational education to be in demand on the labor market, it is necessary to organize the educational process in such a way as to form the entire range of professional competencies in them on time and with high quality. The purpose of the study is to identify and describe the professional competencies necessary for a future specialist in the economic field of activity. The main approaches to the definition of professional competencies are considered. Professional competencies are divided into three blocks: functional, cognitive and motivational. Each of the presented blocks is described in detail. The results of a survey among students aimed at determining motivational competence are presented. The practical significance of the study lies in the description of the main stages of the organization of the educational process. Each of the described stages is aimed at the formation of certain professional competencies of students.

Key words: professional competencies, institutions of secondary vocational education, students.

Введение. На сегодняшний день, для того чтобы выпускник образовательной организации среднего или высшего образования, был конкурентоспособен на рынке труда, он должен обладать рядом качеств, таких как: умение быстро осваивать новые технологии и методы работы; иметь способности к самоорганизации, саморегуляции; уметь самостоятельно и продуктивно осуществлять определенные виды деятельности; ответственно подходить в выполнении своих профессиональных задач; быть коммуникабельным и способным не только слушать но и слышать собеседника.

Все вышеперечисленные качества должны постепенно формироваться и развиваться в процессе обучения студента в образовательном учреждении.

При определении компетентностей специалиста определенного вида деятельности, чаще всего в качестве основы рассматривается его профессиональная подготовка, в которую включается не только овладение профессиональными знаниями, такими как: теоретические, методологические, мировоззренческие, но и умение применять полученные знания в практической деятельности.

Рассматривая программы подготовки специалиста экономического профиля, можно выделить следующие области знаний, в рамках которых он должен овладеть необходимыми знаниями и умениями при обучении в учреждениях среднего профессионального образования: социально-экономические, гуманитарные, естественнонаучные, общепрофессиональные, специальные экономические дисциплины. Те знания, которыми обучающийся овладеет, изучая дисциплины из перечисленных областей знаний, будут способствовать формированию необходимых, будущему специалисту экономической сферы деятельности, компетенций для решения тех профессиональных задач, которые могут возникнуть в его профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопросами формирования профессиональных компетенций в процессе обучения в учреждениях среднего профессионального образования изучали многие исследователи. Так по мнению Э.Ф. Зеера профессиональные компетенции характеризуют выпускника как специалиста в профессиональной деятельности [1]. В рамках данной работы будем понимать профессиональные компетенции как способность специалиста решать определенные профессиональные задачи. Профессиональная компетентность как понятие, интегрируемое из совокупности профессиональных компетенций, может быть рассмотрена с двух позиций: во-первых, как непосредственная цель профессиональной подготовки обучающихся, то есть, как цель образования; во-вторых, как промежуточный результат, характеризующий специалиста, выполняющего свою профессиональную деятельность [2, 5].

В современной педагогической литературе, описаны несколько вариантов структуры компетенции. Так В. Медведев и Ю. Татур в качестве структурных компонентов компетенции выделяют следующие: когнитивный, функциональный и ценностно-этический. Н.Е. Седова и А.Н. Назаренко описывают когнитивный, процессуальный, оценочный, мотивационно-личностный. Е.В. Ялтаева определяет следующие структурные компоненты: когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой. О.С. Афанасьева выделяет когнитивный, операционный и личностный компоненты компетенции, причем, в состав личностной включены следующие компоненты: мотивационная, ценностно-смысловая, индивидуально-психологическая. Существуют также структуры, представленные К.М. Грабчук и Е.В. Филатова, Н.В. Пахаренко и И.Н. Зольникова [3, 4]

Проведенный анализ теоретического материала позволил выделить следующую структуру профессиональной компетенции, состоящую из трех блоков: функциональная, познавательная и мотивационная. Каждая из которых в свою очередь, также может быть представлена совокупностью других компетенций (рис. 1).



Рисунок 1. Структурные компоненты профессиональных компетенций специалиста экономической сферы деятельности

К первому блоку относятся компетенции по видам деятельности:

1) Функциональная компетенция, включает в себя совокупность необходимых компетенций, относящихся к области профессиональных и специальных экономических знаний направленных на решение экономических задач производственного процесса.

2) Правовая компетенция, состоит из совокупности компетенций выпускника, характеризующих владение им нормами права и законодательства Российской Федерации необходимых при организации и осуществления профессиональной экономической деятельности. В виду периодичности вносимых изменений, происходящих в экономической деятельности, от студентов требуется постоянное и самостоятельное изучение правовых документов.

3) Техническая компетентность, в состав которой входят компетенции характеризующее владение выпускником необходимыми навыками работы с комплексом программ (Консультант плюс; 1 С и др.) непосредственно относящихся к профессиональной деятельности специалиста экономической сферы.

4) Коммуникативная компетенция, к ней относятся способность к динамическому обмену информации, умение управлять коммуникативными действиями с учетом социокультурных норм и целесообразностью высказывания.

Во второй блок включены компетенции, включающие в себя совокупность личностных качеств специалиста, необходимых для эффективной работы в профессиональной деятельности.

1) Познавательная компетенция, включает в себя комплекс знаний процесса познания индивида, а также умение осуществлять познавательную, самоуправляемую деятельность, направленную на решение реальных профессиональных задач, проблем, сопровождаемая овладением необходимыми для их решения знаниями, умениями по поиску, анализу и применению информации. Профессиональная деятельность специалиста экономической сферы подразумевает работу с большим объемом информации, что требует от специалистов умение быстро анализировать, обрабатывать, правильно интерпретировать полученную информацию и применять в своей деятельности.

2) Эмотивная компетенция, включает в себя умение выражать свои чувства, умение контролировать свое поведение в обществе, коллективе, умение выражать свои мысли.

3) Рефлексивная компетенция, представляющая собой совокупность умений эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что позволяет создавать условия развития и саморазвития, а также направлено на включения творчества в профессиональную деятельность.

В третий блок определены мотивационные компетенции. Основопологающим фактором, в процессе обучения, является заинтересованность обучающегося в будущей профессии. Таким образом, мотивационные компетенции играют важную роль в процессе формирования и развития профессиональных компетенций.

Для определения мотивационной компетенции было проведено анкетирование студентов колледжа Сервиса и торговли обучающихся по специальности 38.02.01. Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям). В анкетировании приняло 72 обучающихся. Итоги представлены на рисунке 2.

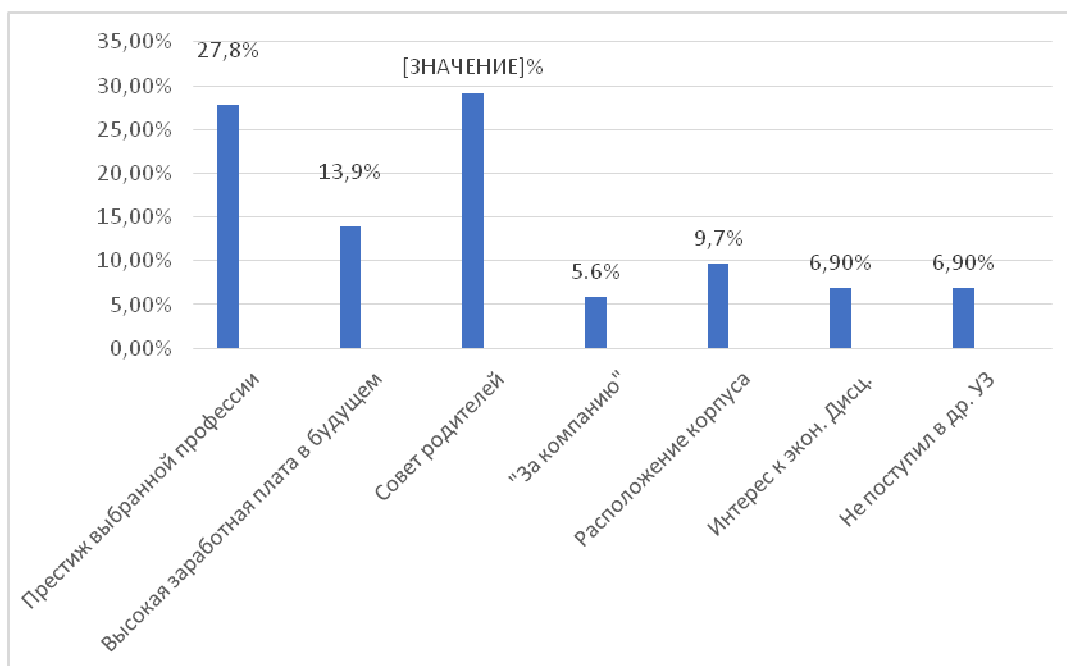


Рисунок. 2. Итоги анкетирования обучающихся по специальности 38.02.01 – Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)

Результаты анкетирования показывают, что у большинства обучающихся преобладает внешние мотивы при выборе будущей профессии, нежели внутренние мотивы.

Так как, весь образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования направлен на формирование готовности обучающихся к осуществлению будущей профессиональной деятельности, то профессиональные компетенции рассматриваются в контексте готовности и способности применять полученные знания, навыки непосредственно в трудовой деятельности, а также, развиваться их по средствам решения сложных, нестандартных профессиональных ситуаций и задач, рассматриваемых в процессе обучения и в процессе прохождения различных практик.

При организации учебного процесса в учреждения среднего профессионального образования студентов экономической специальности, необходимо учитывать тот факт, что на каждом отдельно рассматриваемом этапе обучения спектр решаемых задач различен.

Так, на первом этапе обучения, деятельность преподавателя и обучающегося направлена на решение базовых задач, к которым можно отнести следующие:

- адаптация (к коллективу, к смене формы организации учебного процесса, к новым видам деятельности и т.д.);
- усвоение базовых знаний;
- планирование, анализ, систематизация учебного материала;
- налаживание коммуникаций между различными субъектами учебного процесса.

На втором этапе, происходит смена вектора решаемых задач в сторону профессиональной подготовке. Формируются умения решать производственные задачи, развиваются личностные и профессиональные качества будущих экономистов. На этом же этапе при организации учебной деятельности обучающихся, особое внимание уделяется процессу их практической подготовке, в том числе и умению самостоятельно работать с необходимой документацией.

Третий этап, характеризуется необходимостью не только решать профессиональные задачи, но и приобретать навыки организации взаимодействия на рабочем месте, в рабочем коллективе, а также, формированием умений преодолевать, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, проблемы и трудности.

Выводы. Таким образом можно сказать, что интеграция всех сторон образовательного процесса и наличие взаимосвязей различных сфер деятельности при организации обучения студентов учреждений среднего профессионального образования позволяет сформировать профессиональные компетенции будущих специалистов экономической сферы деятельности. Предложенное поэтапное построение образовательного процесса позволяет развивать профессиональной компетентности студентов с позиции готовности специалиста использовать свои знания и навыки в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния рос. акад. образования. – 2004. – № 3(27). – С. 42.
2. Мусаева, Б.М. Профессиональные компетенции работников экономических служб компании / Б.М. Мусаева // Деловой вестник предпринимателя. – 2021. – № 6(4). – С. 89-92
3. Пахаренко, Н.В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 310.
4. Филатова, Е.В. Компетентность и сложность оценки ее формирования [Электронный ресурс] / Е.В. Филатова, К.М. Грабчук // Интерактивное образование. – 2011. – № 33.
5. Хахонова, Н.Н. Проблемы формирования профессиональных компетенций студентов экономических специальностей / Н.Н. Хахонова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 19.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Зайцева Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблемность и противоречивость формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе. Проанализировано понятие «профессиональная мобильность» в современной психолого-педагогической литературе. Выделены компоненты развития профессиональной мобильности в системе высшего образования. Обозначены специфические особенности развития профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе. Разработаны структурированные и последовательные этапы процесса развития профессиональной мобильности. Выделен и обоснован интегрированный и комплексный характер развития профессиональной мобильности студентов-выпускников. Рассмотрены и проанализированы факторы, способствующие высокой эффективности процесса развития профессиональной мобильности. Профессиональная мобильность решает вопросы адаптации личности студента к трудовой деятельности. Обоснована зависимость развития профессиональной мобильности и конкурентоспособности при трудоустройстве на рынке труда. Обозначена важность специальной универсальной подготовки будущих специалистов в вузе.

Ключевые слова: высшее образование, студент-выпускник, профессиональная мобильность, личностная мобильность, индивидуально-личностные особенности студента, профилизация.

Annotation. The article deals with the problematic and inconsistent nature of the formation of professional mobility of future specialists in the university. The concept of "professional mobility" in modern psychological and pedagogical literature is analyzed. The components of the development of professional mobility in the system of higher education are highlighted. The specific features of the development of professional mobility of future specialists in the university are outlined. Structured and sequential stages of the professional mobility development process have been developed. The integrated and complex nature of the development of professional mobility of graduate students is singled out and substantiated. The factors contributing to the high efficiency of the professional mobility development process are considered and analyzed. Professional mobility solves the issues of adapting the student's personality to work. The dependence of the development of professional mobility and competitiveness in employment in the labor market is substantiated. The importance of special universal training of future specialists at the university is indicated.

Key words: higher education, graduate student, professional mobility, personal mobility, individual and personal characteristics of a student, profiling.

Введение. Модернизация системы высшего образования диктует новые научно обоснованные условия развития профессиональной мобильности будущих специалистов. Сегодняшние изменения на рынке труда, условия трудоустройства, повышенные потребности общества (социальный статус, развитие духовности и стремление к саморазвитию) требуют от будущего специалиста функционирования в современном быстро меняющемся мире. Профессиональная деятельность студентов-выпускников обеспечивается посредством развития профессиональной мобильности, которая в свою очередь ведет к универсальной профессиональной подготовке студентов вузе.

Актуализация целенаправленной универсальной подготовки будущих специалистов повышает функциональность и эффективность развития личности студента через формирование профессиональной мобильности.

Понятие «профессиональная мобильность» в современной литературе мало изучен и исследован и развитие этого феномена сейчас является достаточно актуальным вопросом.

Развитие профессиональной мобильности будущих специалистов в системе высшего образования обеспечивается через специализированную организацию учебно-воспитательного процесса. Также влияет специфика вуза или факультета по различным направлениям подготовки.

В результате развитие профессиональной мобильности активно и всесторонне влияет на будущую эффективную профессиональную деятельность выпускников вуза. Важно отметить значимость структурного развития процесса профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе как социально-личностного феномена студента: организация, содержание, условия и критерии.

Изложение основного материала статьи. Прогрессивные изменения в сфере профессионального образования определяют изначально развитие личности студента через формирование общекультурных, универсальных и специально-профессиональных способностей. Такой комплект компетенций обеспечивает для будущего специалиста конкурентоспособность при трудоустройстве на рынке труда. Профессиональная подготовка в системе высшего образования предполагает формирование квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля. Однако, специалист-профессионал должен ориентироваться еще в смежных областях профессиональной деятельности, т.е. обладать профессиональной мобильностью: быстрота, качество, эффективность, оптимальность личностных реакций студента.

Анализируя различные значения понятия «профессиональная мобильность» в современной литературе можно предположить многогранность характеристик этого термина. Большинство авторов (Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, Ю.И. Калиновский, И.Г. Шапкина, С.Л. Новолодская и др.) отмечают личностно-поведенческую, социально-профессиональную и субъектно-практическую составляющие процесса развития профессиональной мобильности в системе образования [2].

По мнению А. Любимовой, к структурным компонентам профессиональной мобильности относятся мотивационно-ценностный, который проявляется в потребности повышения своего профессионального уровня, карьерного роста и изменения места профессиональной деятельности; когнитивный, который выражается в личностном смысле профессиональных знаний, и деятельно-практический, что выражается в наличии базовых и ключевых профессиональных компетенций будущего специалиста [3, 4].

При рассмотрении различных подходов к определению понятия «профессиональная мобильность» можно выделить особенности:

- успешная адаптированность личности к постоянно изменяющимся условиям трудовой среды;
- мера реализации возможностей личности специалиста, которая отражает результат его профессиональной детальности;
- оптимальная и быстрая перестройка действий в новых нестандартных условиях;
- практическая готовность будущего специалиста к эффективному выполнению профессиональных функций.

Современное развитие профессиональной мобильности студентов-выпускников в вузе предполагает развитие личности обучающегося: активность, позитивность, мотивированность, адаптивность, самостоятельность. Поэтому профессиональная подготовка в вузе должна учитывать не только формирование профессиональных компетенций, но и профессиональное становление личности, включающее учет личностно-индивидуальных особенностей в условиях применения к профессии.

Анализ работ по психолого-педагогической литературе позволяет нам сказать о структурности процесса развития профессиональной мобильности будущего специалиста [6].

Нами были выделены следующие компоненты развития профессиональной мобильности в системе высшего образования:

- ✓ субъектно-целевой компонент предполагает направленность личности студента на готовность в выборе профессии, к ее требованиям, к мотивации выполнять основные профессионально-трудовые функции. Будущий специалист осваивает качественно новые способности к профессиональной деятельности; личностно-профессиональные особенности поведения на рабочем месте;
- ✓ содержательно-технологический компонент предполагает формирование профессиональной мобильности выпускника, включающее структурно-функциональные обязанности, этапность развития профессиональной мобильности, средства, формы и различные мероприятия организационного и воспитательного характера;
- ✓ оценочно-результативный компонент предполагает определение уровня и границ развития профессиональной мобильности. Компонент осуществляет прогноз и диагностику процесса формирования профессиональной мобильности, реализацию целей, отслеживание содержания этого процесса и удовлетворённость личностью будущего специалиста в овладении профессиональной мобильности.

Высокая эффективность процесса развития профессиональной мобильности будущих специалистов зависит от некоторых факторов, основывающихся на методологических подходах:

- комплексность интегрированной универсальной профессиональной подготовки студентов к различным видам профессиональной деятельности;
- индивидуально-личностные особенности будущих специалистов, обеспечивающие вектор формирования профессионально важных качеств личности студента и проявления их непосредственно в практико-трудовой деятельности по избранной профессии;
- профессионализм деятельности и профессионализм личности, основывающиеся на потенциале будущих специалистов и их компетенциях, определяющих трудовое предназначение работника.

Необходимо отметить, что процесс развития профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе имеет комплексный характер и основывается на методологических принципах: целесообразности, вариативности, универсализации, компетентности и профилизации.

Процесс развития профессиональной мобильности включает в себя три последовательных и структурированных этапа:

Пропедевтический этап включает в себя подготовку к развитию профессиональной мобильности через способность быстро принимать серьезные верные решения в нестандартных учебно-практических и профессионально-трудовых ситуациях.

Формирующий этап – собственно этап развития профессиональной мобильности, включающей в себя все структурные элементы, содержательные характеристики, условия и рефлексивный компонент.

Интегративный этап включает в себя влияние и воздействие на личность и поведение будущих специалистов. Развитие профессиональной мобильности на этом этапе реализуется через содействие в повышении активности студентов, мотивацию и познавательный интерес к занятиям и обеспечение творческого подхода к решению профессионально-практических задач. Происходит внедрение в учебный процесс различных активных форм обучения.

Каждый этап развития профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе предусматривает поступательной воздействию на этот процесс.

Для оценки уровня развития профессиональной мобильности нами был представлен комплекс контрольных мероприятий, обеспечивающий формирование основных показателей: точность, быстрота, активность, креативность принимаемых решений и выполняемых действий.

Профессиональная мобильность в нашем исследовании выступает как неотъемлемая характеристика для успешной личности выпускника-конкурентоспособного специалиста. Проявления профессиональной мобильности отражается через успешность адаптации личности к различным нестандартным и постоянно изменяющимся условиям профессионально-трудовой среды.

Следует отметить, что существует некоторая закономерность в стихийном формировании профессиональной мобильности студентов. Как показывает профессионально-трудовая практика не у всех обучающихся-будущих специалистов вырабатываются соответствующие профессиональные качества. Поэтому важное значение имеет целенаправленная профессиональная подготовка к развитию специальных способностей для повышения профессиональных компетенций и успешной профориентации.

Системность развития профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе зачастую зависит от готовности и самосознания студентов создавать благоприятную социально-профессиональную среду по выбранному профилю обучения, а также повышать свой коммуникативный и мотивирующий уровень взаимодействия. Поэтому всегда при формировании профессионально-специальных способностей будущих специалистов в учебном процессе необходимо учитывать индивидуальность студента, т.е. личностную мобильность.

Выводы. Проблема развития профессиональной мобильности будущих специалистов в системе высшего образования в настоящее время рассматривается не только педагогами-исследователями, но и психологами, социологами, философами. С учетом преобразований в высшем образовании профессиональная мобильность характеризуется изменениями профессиональной позиции между управлением, профессиональной деятельностью и карьерой.

В нашем исследовании, мы определили ключевые составляющие процесса развития профессиональной мобильности будущих специалистов, которые опираются исключительно на компетентностный подход. Кроме того, необходимо отметить важное значение материально-технического оснащения учебного заведения, его программное обеспечение, систему учебно-воспитательного процесса и уровень профессионализма преподавателей.

Становление профессиональной мобильности будущих специалистов в вузе – это прежде всего готовность личности студента-выпускника достаточно успешно овладевать новыми различными компетенциями, технологиями в процессе реализации деятельности.

Литература:

1. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации / Л.А. Амирова. – Уфа: Восточный университет – 2006. – 460 с.
2. Дунаева, Н.И. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях / Н.И. Дунаева, О.В. Суворова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-8>
3. Мищенко, В.А. Мобильность как основное профессионально значимое качество при становлении траектории профессионального развития студентов педагогического вуза / В.А. Мищенко, И.А. Тенюнина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Вып. 2-2. – Том 16. – 2014. – С. 319-321
4. Мустафаева, Е.А. К вопросу о профессиональной мобильности педагогов / Е.А. Мустафаева // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 263-266. – URL: <https://moluch.ru/archive/151/42786/> (дата обращения: 01.06.2023)
5. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>
6. Фугелова, Т.А. Социально-педагогические предпосылки становления и развития профессиональной мобильности будущего специалиста / Т.А. Фугелова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13270> (дата обращения: 31.05.2023)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Дзержинск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема исследования процесса профессиональной самоактуализации личности педагога в системе высшего образования. Проанализировано понятие «профессиональная самоактуализация» с точки зрения гуманной психологической науки. Выделены особенности формирования профессиональной зрелости педагога в условиях процесса профессиональной самоактуализации. Разработаны основные этапы профессиональной самоактуализации личности педагога в вузе. Обоснована значимость профессиональной самоактуализации личности педагога как специально организованной педагогической деятельности. Выделены структурные компоненты профессиональной самоактуализации определяющие имманентность этого процесса. Рассматриваются внешние и внутренние факторы, создающие препятствия для успешного процесса профессиональной самоактуализации. Обозначается многогранность процесса профессиональной самоактуализации личности педагога в вузе. Следует отметить, что профессиональная самоактуализация носит творческо-организационный характер, предполагающий проявление субъективно-профессиональных качеств личности педагога. Особое значение в исследовании процесса профессиональной самоактуализации играют ценностные ориентации, выступающие регулятором в структуре познавательной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, самоактуализация, профессиональная самоактуализация, профессиональная зрелость, личность педагога.

Annotation. The article deals with the actual problem of studying the process of professional self-actualization of the teacher's personality in the system of higher education. The concept of "professional self-actualization" is analyzed from the point of view of humane psychological science. The features of the formation of professional maturity of a teacher in the process of professional self-actualization are highlighted. The main stages of professional self-actualization of the teacher's personality in the university have been developed. The significance of the professional self-actualization of the teacher's personality as a specially organized pedagogical activity is substantiated. Structural components of professional self-actualization that determine the immanence of this process are singled out. External and internal factors that create obstacles for the successful process of professional self-actualization are considered. The versatility of the process of professional self-actualization of the teacher's personality at the university is indicated. It should be noted that professional self-actualization is of a creative and organizational nature, which implies the manifestation of the subjective and professional qualities of the teacher's personality. Of particular importance in the study of the process of professional self-actualization are value orientations, which act as a regulator in the structure of cognitive activity.

Key words: higher education, self-actualization, professional self-actualization, professional maturity, teacher's personality.

Введение. Система высшего образования в России является начальным этапом профессиональной самоактуализации педагога. Значимость процесса профессиональной самоактуализации педагога определяет структуру и функцию профессиональной зрелости профессии; включающее в себя проявления типологических свойств нервной системы; ценностные ориентации личности педагога; общепедагогические деятельности.

Важно отметить, что педагогический профессионализм педагога формируется на основе возможностей профессиональной самоактуализации и достижением профессиональной зрелости.

Профессиональная самоактуализация педагога в высшем образовании является системообразующим компонентом для реализации основных потенциальных возможностей личности педагога и движущим фактором качественной профессиональной деятельности.

Профессиональная самоактуализация как процесс – это интенциональность, позволяющая обеспечить личности педагога существовать в контексте различных отношений и взаимодействий.

Самоактуализирующий компонент профессионального развития личности педагога гарантирует перенаправленность перспективных особенностей специалиста в потенциально возможные в данном конкретном месте, т.е. в актуальной профессиональной ситуации. Соответственно, происходит качественное развитие профессионализма педагога и повышение уровня профессиональной зрелости.

Рассматривая в широком диапазоне процесс самоактуализации, можно наблюдать взаимосвязь с базовыми потребностями личности: потребность в самой жизни, потребность в общности и принадлежности; потребность в уважении и самоуважении. А. Маслоу анализирует самоактуализацию как одну из завершающих базовых потребностей человека. При этом такая потребность является самодостаточностью развития личности педагога.

Изложение основного материала статьи. Понимание понятия «самоактуализация» имеет под собой основу личностного саморазвития человека, зависящая от меры собственной активности личности. Исследование сущностных характеристик связано с динамикой развития личности, саморегуляции, позиционных установок, специальных способностей и реализации их в педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.А. Ядов, Л.И. Ацыферова, Д.А., Лентьев, В.С. Мерлин и др.).

Анализ исследований проблемы развития профессиональной самоактуализации определяют этот процесс как контекстное определение этого термина, т.е. личность формирует в себе устойчивые механизмы профессиональной направленности в деятельности. В этом случае наблюдается предрасположенность к структурированному, антропологическому и профессиональному подходам к исследованию личности.

Направленность на самоактуализацию проявляется через стадии индивидуализации личности педагога, обеспечивающая персонализацию, самомотивацию и самоорганизацию человека. Такой подход влияет на неповторимость и самодостаточность личности педагога.

Профессиональная самоактуализация осуществляет процесс реализованности, состоятельности и профессионализации личности. Это происходит через формирование информационно-профессионального, диагностико-профессионального и проективно-профессионального этапов.

Информационно-профессиональный этап обеспечивает развитие качеств педагога, формирующиеся в процессе собственной профессиональной деятельности. Этап характеризуется информативностью о педагогической профессии и умением соотнести данные с индивидуально-личностными особенностями педагога. Профессиональная информативность дает возможность правильно и умело принимать решения в практических нестандартных ситуациях и выделять успешность в альтернативных моментах.

Диагностико-профессиональный этап обеспечивает диагностическую деятельность, направленную на изучение внутреннего мира педагога и понимания трудностей профессии. Оценивается и исследуется реалистичные перспективы, оптимистичность поступков и дифференцированность достижений педагогической деятельности.

Проективно-профессиональный этап характеризуется готовностью к практическому профессиональному пути и умением планировать свою профессиональную жизнь. Педагог должен уметь принимать важные стратегические решения в профессии, составлять план действий для новых возможностей своего развития, формировать определенные качества (предусмотрительность, проинициативность, планирование, решительность, оценка рисков).

К. Роджерсом были выделены качественные характеристики личности, проявляющиеся в самоактуализации специалиста: осознание, адекватность и активность. Эти качественные особенности отражают функциональные устойчивые взаимоотношения в условиях формирования профессиональной самоактуализации личности педагога в вузе.

Исследование профессиональной самоактуализации педагога приводит нас к преобразованию этого процесса в особую оформленную и осознанную педагогическую деятельность. Такая деятельность направлена на адекватное и активное проявление собственных профессиональных интегральных личностных особенностей личности педагога.

Рассмотрение профессиональной самоактуализации как специфической деятельности педагога обеспечивает в двух направлениях: компонентная направленность и результативная направленность. Эти направленности обеспечивают реализацию психологической структурированной профессионально-педагогической деятельности.

Структура профессиональной самоактуализации педагога в вузе является имманентным процессом. т.е. этот процесс идет в самом человеке и является внутренним. Структура профессиональной самоактуализации включает в себя три компонента:

1. Профессионально-гностический компонент предполагает осознанность личности своих специфических особенностей, не актуализирующихся в различных видах педагогической деятельности. Такой компонент реализуется через организованную самодиагностику, результатом которой является обозначения педагогов собственных возможностей и особенностей по отношению к профессии.

2. Профессионально-регулирующий компонент обеспечивает регуляцию поведения педагога в профессиональной деятельности. Компонент проявляется в согласованности профессионально-этических действий, направленные на решение различных субъективно-личностных проблем; на компенсацию индивидуально-личностных недостатков; на корректировку противоречий и требований общепедагогической деятельности.

3. Профессионально-результативный компонент опирается на опыт субъективно-творческой профессионально-педагогической деятельности. Компонент отражает профессиональную активность и зрелость личности педагога, реализующийся через совокупность интересов, мотивов и действий. Результатом будет являться профессионально-практический навык. Опирающийся на индивидуальные особенности личности педагога.

Структурные компоненты профессиональной самоактуализации всегда взаимообусловлены и взаимозависимы. Эффективность реализации каждого компонента обеспечивается вовлечением личности педагога в практические действия профессиональной деятельности.

Профессиональная самоактуализация личности педагога в системе высшего образования – это динамический. Прогрессивный и актуальный этап, ориентирующий на личностно-профессиональное самоопределение и укрепление в профессии. Также влияет на профессиональную идентичность и самоутверждение, что влечет за собой креативность, новообразования личности педагога и способность к профессиональным достижениям.

Рассматривая возможности профессиональной самоактуализации, нельзя не сказать о факторах, создающих препятствия для этого процесса. Такими факторами, как правило, являются:

внешние факторы – социально-групповое влияние и давление на личность, неудачный опыт профессиональной деятельности, социально-личностная невостребованность.

внутренние факторы – барьерно-защитные механизмы, ограничение свободы в действиях и возможностях, отсутствие целесообразности в жизнедеятельности, негативные ориентиры личности, деструктивные ценности.

Феномен профессиональной самоактуализации прежде всего заключается в стремлении человека лично расти и развиваться, обрести собственное предназначение и значимость в профессиональном труде, удовлетворенность и согласованность себе и миру, раскрытие индивидуально-личностных сил.

Поэтому профессионально самоактуализирующаяся личность педагога обладает продуктивным набором определенных качеств и возможностей: активность, деятельность, ответственность, позитивность, цельность, креативность, успешность, целеустремленность и гармония.

Выводы. Многогранность процесса профессиональной самоактуализации личности педагога в вузе позволяет рассматривать этот компонент как базовую потребность, как мотив к деятельности, как особую деятельность.

В результате содержание профессиональной самоактуализации зависит от потенциальных особенностей личности педагога и функциональной значимости собственно профессионально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что профессиональная самоактуализация носит творческо-организационный характер, предполагающий проявление субъективно-профессиональных качеств личности педагога.

Профессиональная самоактуализация педагогов в вузе реализуется через структурные компоненты профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная самоактуализация в нашем исследовании рассматривается как определяющий фактор, способствующий проектированию последовательных собственных действий в общепедагогических видах деятельности: конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая.

Особое значение в исследовании процесса профессиональной самоактуализации играют ценностные ориентации, выступающие регулятором в структуре познавательной деятельности.

Ценностные ориентации личности педагога определяют личностно-профессиональный смысл в целях, идеалах, убеждениях и интересах.

Профессиональная самоактуализация личности педагога в вузе является специфической формой саморазвития специалиста, определяющая целостность структуры личности педагога-профессионала.

Литература:

1. Бодоньи, М.А. Проблема надежности оценочных суждений учителя в формирующем оценивании / М.А. Бодоньи // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-4-5>
2. Брунер, Т.И. К вопросу о профессионально-личностной самореализации / Т.И. Брунер // Актуальные проблемы психологии личности: сборник науч. трудов. – Екатеринбург, 2013. – С. 14-19
3. Зеер, Э.Ф. Взаимосвязь самоактуализации, параметров психологического времени и характеристик личности на этапе профессиональной подготовки / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М.В. Зиннатова // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 419-435
4. Кудинов, С.И. Системный подход в исследовании самореализации личности / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов // Российский научный журнал. – 2015. – № 2 (45). – С. 138-143
5. Кулагина, И.В. Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте / И.В. Кулагина // Концепт. – 2020. – № 3. – С. 101-107
6. Плотникова, Е.С. Гендерные различия самореализации и самоактуализации / Е.С. Плотникова, В.В. Гордеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 358-362
7. Сибигагуллина, А.Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А.Р. Сибигагуллина, Г.А. Степанова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-4>
8. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-3>

Педагогика

УДК: 377

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка Вергезова Ксения Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подготовка ИТ-специалистов в условиях цифровизации профессионального образования, в частности seo-специалистов и digital-дизайнеров. Внедрение новых информационных технологий в образование даёт возможность улучшить качество обучения и освоения знаний, умений и навыков, новые способы преподавания создадут образовательную среду, которая разнообразит учебный процесс, промотивирует обучающихся к обучению и т.д. Развитие образования в условиях цифровизации есть верный шаг к развитию информационного общества. Появление новых специальностей и актуализация предыдущих через внедрение в них информационных технологий, является необходимым в условиях современного профессионального образования. Ряд вузов уже начали внедрять образовательные программы по подготовке seo-специалистов и digital-дизайнеров. Подготовка специалистов данных профессий осуществляется также с прямым взаимодействием с специалистами данной области, с огромным и продуктивным опытом работы, участвующих не в одном эффективно-качественном проекте.

Ключевые слова: профессиональное образование, цифровизация, информационные технологии, электронное обучение, подготовка ИТ-специалистов, seo-специалисты, digital-дизайнеры.

Annotation. The article discusses the training of vocational education IT-specialists in the context of digitalization, in particular seo-specialists and digital designers. The introduction of new information technologies in education makes it possible to improve the quality of education and the development of knowledge, skills and abilities, new teaching methods will create an educational environment that diversifies the learning process, encourages students to learn, etc. The development of education in the context of digitalization is the right step towards the development of the information society. The emergence of new specialties and updating the previous ones through the introduction of information technologies in them is necessary in the conditions of modern vocational

education. A number of universities have already begun to introduce educational programs to train SEO specialists and digital designers. The training of specialists in these professions is also carried out with direct interaction with specialists in this field, with vast and productive work experience, participating in more than one effective-quality project.

Key words: vocational education, digitalization, information technology, e-learning, training of IT-specialists, seo-specialists, digital designers.

Введение. С изменением мировой политики в области цифровизации Российской Федерации необходимы специалисты, способные обеспечивать высокий уровень обслуживания информационных платформ, Интернета, экономики. В связи с этим профессиональному образованию следует направить вектор развития в область IT-технологий.

Таким образом, целью данной статьи является определение теоретических аспектов подготовки IT-специалистов в условиях цифровизации профессионального образования и направления развития профессионального образования в области IT-специальностей.

Изложение основного материала статьи. С каждым годом профессиональное образование активно развивается, увеличиваются информационные возможности университетов, расширяются, внедряются новые технологии обучения, в которых используются новейшие компьютерные методы; актуализируется учебная документация и т.д. Институт образования ускоренными темпами вводят новые специальности, способные удовлетворить современные потребности общества и государства.

Профессиональное образование – это процесс освоения конкретных навыков, знаний и умений, необходимых для выполнения определенных трудовых функций, свойственных выбранной профессии или специальности.

Модернизация системы образования есть верный путь к инновационному обществу, способному мыслить наперёд, создавать новое, способное улучшить жизнь социума. Внедрение в практику обучения IT-технологий поможет раскрыть личность обучающегося, развить в ней информационные компетенции, интеллектуальные данные.

Внедрение новых информационных технологий в образование даёт возможность улучшить качество обучения и освоения знаний, умений и навыков, новые способы преподавания создадут образовательную среду, которая разнообразит учебный процесс, простимулирует учащихся к стремлению учиться и т.д.

Для XXI века характерен такой термин как «цифровизация», внёсший большие изменения в жизнь общественных институтов, в частности образования [4]. Цифровизация – это процесс перехода предприятия или целой экономической отрасли на новые модели бизнес-процессов, менеджмента и способов производства, основанных на информационных технологиях; повсеместное внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни: промышленность, экономику, образование, культуру, обслуживание и т.п. [8]. Безусловно внедряются новые площадки, пространства, обновляемые материально-технические базы (открытие «Технопарка» и «Кванториума» на базе НГПУ им. Козьмы Минина), но необходимо вводить новые специальности, способные обслуживать государства, работая с информационными технологиями.

Рассмотрим профессии seo-специалист и Digital-дизайнер. SEO является аббревиатурой, которую расшифровывают как Search Engine Optimization (поисковая оптимизация). Следовательно, SEO – это определённая цепочка мероприятий, нацеленная на продвижение сайта, подстраиваясь под определенные запросы в поисковой выдаче. Приоритетной задачей этой цепочки является привлечение наибольшего возможного количества пользователей на сайт [3]. На сегодняшний день в сфере профессионального образования недостаточное количество образовательных учреждений, ведущих подготовку по данной профессиональной области, будущим специалистам, чтобы освоить специальность приходится прибегать к Интернет ресурсам, не регламентирующимся требования ФГОС и профессиональных стандартов.

В обязанности SEO-специалиста входит: проведение комплексного аудита сайта, создание оптимальной стратегии поискового продвижения, улучшение релевантности веб-ресурса, проверка и доработка навигации по сайту и т.д. Данный специалист важен в бизнесе, экономике, а также образовательной сфере. Продвижение образовательных курсов не только частных школ, но и от государственных университетов, например, курсы повышения квалификации, переподготовки или курсы довузовской подготовки. Подобные продвижения необходимы, поскольку может повыситься статус вуза, увеличится поток абитуриентов, школьники уже будут готовы к будущей студенческой жизни. Кроме этого отношение к университету или институту пойдет вверх, если будут разработаны курсы дополнительного образования, тем самым у будущие специалисты смогут получить диплом государственного образца об освоении новой профессии. Помимо этого, в задачи SEO-специалиста входит поддержка сайта, например, вуза, от ошибок, их предупреждение и скорое решение.

Рассмотрим следующую специальность – digital-дизайнер. Digital-дизайнер или цифровой дизайнер занимается разработкой дизайна для различных сайтов, что делает их более привлекательными и понятными для пользователей.

Digital-дизайнер взаимодействует с потенциальными покупателем при помощи внешнего вида – визуала сайтов, приложении, веб-сервисов, мессенджеров, видео и даже e-mail-рассылки.

Данная профессия творческая, необходимо постоянно развивать чувство стиля, эстетики. Следить за новыми тенденциями цифровой индустрии. Главная задача digital-дизайнера – создание эстетически привлекательного сайта, который несёт информацию понятную для пользователей. Обучение данной специальности происходит только в паре вузов, что критически мало, данная профессия необходима для бизнеса, образования и общества. Данную образовательную программу можно освоить как в очном формате, так и по дистанционным программам.

Разработка электронных учебных пособий, на основе работы специалистов, ориентирующихся на IT-сфере есть путь к более прогрессивному обучению студентов информационным профессиям.

Какие преимущества у данного способа обучения:

- информация из первоисточников;
- совершенно новый теоретический материал;
- анализ ошибок и выявление сильных сторон работы;
- примеры практик и работа над ними;
- разбор компаний, пользующихся услугами it – специалистов;
- предложения программ для работы с информацией: различные редакторы, приложения по разработке дизайна, поддержке сайтов.

К преимуществам цифровизации в профессиональном образовании можно отнести [9]:

- увеличение наших мыслительных способностей и мозг человека в целом становится более активным и пластичным;
- мобильный и дистанционный формат обучения и работы;
- совершенствование и актуализация образовательного процесса;
- быстрое реагирование педагогов и студентов на возникшие вопросы и ответы на них в цифровом формате;

- информационные технологии способствуют изменению подачи материала, сокращение времени на ручное написание работ и существенному снижению «бумажной волокиты»;
- заинтересованность студентов в образовательном процессе, поскольку цифровое обучение более интерактивное и разнообразное, нежели очное.

К перспективам развития цифровизации в профессиональном образовании можно отнести:

- онлайн-обучение (e-learning), позволяющее организовать образовательную деятельность и онлайн-взаимодействие обучающихся и педагогического работника;
- стимулирование становления новых организационно образовательных структур в учебных заведениях;
- изменение методов и форм обучения в системе профессионального образования на основе информационных технологий;
- разработка новых учебных программ в профессиональном образовании по специальностям, обеспечивающим работу цифровых технологий в Интернет среде, искусственном интеллекте, образовательном пространстве;
- оснащение образовательных учреждений качественным программным обеспечением, информационными системами, обеспечивающими доступ к образовательным ресурсам;
- внедрение информационных (дистанционных) технологий, предполагающих опосредованное взаимодействие обучающегося и педагогического работника.

Безусловно, развитие цифровизации будет менять требования к обучающим и обучающимся, стимулировать становление новых организационных образовательных структур. Развертывание цифровых образовательных форматов предполагает вместе с тем и комплексные изменения в архитектуре образования, неизбежные изменения привычных форм и методов обучения.

Выводы. Развитие образования в условиях цифровизации есть верный шаг к развитию информационного общества. Появление новых специальностей и актуализация предыдущих через внедрение в них информационных технологий, является необходимым в условиях современного профессионального образования. Ряд вузов уже начали внедрять образовательные программы по подготовке seo-специалистов и digital-дизайнеров. Подготовка специалистов данных профессий осуществляется также с прямым взаимодействием с специалистами данной области, с огромным и продуктивным опытом работы, участвующих не в одном эффективно-качественном проекте. Как и seo-специалист цифровой дизайнер играет важную роль в формировании Интернет-страницы заказчика для его бизнеса, компании, чтобы в полной мере отразить все преимущества организации в визуализации. Схожими специальностями являются веб-дизайнеры или графический дизайнер, но в учебную программу для digital-дизайнеров необходимо наличие маркетинга, основ бизнеса.

В целом цифровизация необходима для развития общественных институтов, не только для образования. Она даёт возможность улучшить качество потребляемого человеком контента, оптимизировать представление информации. Для образования развитие в информационных технологиях есть верный путь к созданию новых профессий, которые будут актуальны в будущем. Российское профессиональное образование активно внедряет новейшие информационные технологии в процесс обучения, чтобы создать для студента уникальный контент, способный заинтересовать учащегося в процессе его занятий.

Литература:

1. Исабекова, Т.И. Использование информационных технологий в образовании / Т.И. Исабекова, Л.В. Красовская // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – №4. – С. 29-36
2. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура / А.Н. Сорокин, Е.И. Яковлева, И.Ф. Фильченкова [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 1(34). – С. 4. – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-1-4. – EDN NNCAEC
3. Калмыков, М.А. Основы и секреты SEO-продвижения / М.А. Калмыков, О.В. Медникова // Научные известия. – 2022. – №28. – С. 182-185
4. Катрин, Е.В. "Цифровизация": научные подходы к определению термина // Вестник ЗабГУ. – 2022. – №5. – С. 49-54
5. Маркова, С.М. Интеграция целей и содержания профессионального образования / С.М. Маркова, С.А. Баланова // Современные проблемы развития профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 93-96. – EDN SBBDZR
6. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2. – С. 15.
7. Уракова, Е.А. Социальные, педагогические, научно-технические аспекты технологии профессионального обучения / Е.А. Уракова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 4(57). – С. 435-441. – DOI 10.25683/VOLBI.2021.57.459. – EDN WESPUA
8. Хайруллин, Г.Т. О цифровизации образования / Г.Т. Хайруллин // Глобус: психология и педагогика. – 2020. – №3(38). – С. 4-7
9. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андрюхина, Н.О. Садовникова, С.Н. Уткина, А.М. Мирзаахмедов // Образование и наука. – 2020. – №3. – С. 116-147

УДК 378.016

кандидат педагогических наук Ларионов Владимир Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

кандидат технических наук Круглова Елена Семеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ НЕРЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Рассмотрены современные научные представления о психологической сущности веры и ее функциях в образовательном процессе вуза, как фактора учебно-познавательной деятельности. Выполнен анализ результатов исследования структуры нерелигиозной веры студентов дидактического характера, дана оценка влияния элементов дидактической веры на результаты обучения студентов. Актуальность исследования обусловлена назревшей в современных условиях необходимостью изменения студентами своего глубинного внутриличностного отношения к образовательному процессу, субъектами которого они являются, что невозможно без опоры на личностные духовно-нравственные качества, сердцевинной которых является способность верить. В работе авторы выделяют основные функции веры в учебном процессе. Она может выполнять смыслообразующую функцию (поскольку является предпосылкой осуществления любой человеческой деятельности, наполняя ее смыслом), развивающую (расширяя сознание человека, объединяя сознательное и бессознательное). Ориентируя субъект «изнутри», вера выполняет мотивационную и стимулирующую функции. В число других функций веры входят: коммуникативная (выступает в качестве условия и регулятора процесса общения), познавательная (поскольку включает в свою структуру знания), критериальная (выступает в качестве критерия истинности). В качестве элементов дидактической веры авторы рассматривают: веру студента в то, что изучаемый предмет развивает его способности и будет востребован в будущей профессиональной деятельности; веру студента в свои способности усвоить этот предмет; в то, что преподаватель и товарищи помогут ему усвоить содержание предмета; веру в то, что, следуя приметам, можно увеличить качество сдачи экзамена. В результате исследования определены статистические характеристики структурных элементов дидактической веры студентов, их влияние на результаты обучения. Это позволяет осознанно и целенаправленно регулировать процесс организации образовательной деятельности студентов с целью повышения его эффективности. В своих выводах, авторы указывают на то, что, несмотря на высокие показатели дидактической веры по отдельным ее элементам, она не оказывает существенного влияния на результаты обучения, потому что не сопровождается необходимыми постоянными соответствующими интеллектуальными и моральными усилиями, а характеризуется низкой осознанностью и пассивностью, что не позволяет реализовать в полной мере основные функции дидактической веры.

Ключевые слова: вера, психологическая сущность веры, функции веры в образовательном процессе, дидактическая вера, элементы содержания нерелигиозной веры, фактор успеваемости студентов, учебно-познавательная деятельность.

Annotation. Modern scientific ideas about the psychological essence of faith and its functions in the educational process of the university as a factor in educational and cognitive activity are considered. The analysis of the results of the study of the structure of the non-religious faith of didactic students was carried out, and an assessment was made of the influence of the elements of didactic faith on the results of students' learning. The relevance of the study is due to the urgent need in modern conditions for students to change their deep intrapersonal attitude to the educational process, the subjects of which they are, which is impossible without relying on personal spiritual and moral qualities, the core of which is the ability to believe. In the work, the authors identify the main functions of faith in the educational process. It can perform a meaning-forming function (because it is a prerequisite for the implementation of any human activity, filling it with meaning), developing (expanding the human consciousness, uniting the conscious and the unconscious). Orienting the subject "from within", faith performs motivational and stimulating functions. Other functions of faith include communicative (acts as a condition and regulator of the communication process), cognitive (because it includes knowledge in its structure), criterial (acts as a criterion of truth). As elements of didactic faith, the authors consider: the student's belief that the subject being studied develops his abilities and will be in demand in future professional activities; the student's belief in his ability to master this subject; that the teacher and comrades will help him to master the content of the subject; belief that by following the signs, you can increase the quality of passing the exam. As a result of the study, the statistical characteristics of the structural elements of the didactic faith of students, their influence on learning outcomes were determined. This allows you to consciously and purposefully regulate the process of organizing students' educational activities in order to increase its effectiveness. In their conclusions, the authors point out that, despite the high rates of didactic faith in its individual elements, it does not have a significant impact on learning outcomes, because it is not accompanied by the necessary constant appropriate intellectual and moral efforts, but is characterized by low awareness and passivity, which does not allow to fully realize the basic functions of didactic faith.

Key words: faith, the psychological essence of faith, functions of faith in the educational process, didactic faith, elements of the content of non-religious faith, student achievement factor, educational and cognitive activity.

Введение. Современная международная обстановка предъявляет к гражданину нашей страны высокие требования, которым невозможно соответствовать без опоры на духовные качества. Одним из проявлений духовности человека является его способность верить, на содержание и характеристики которой необходимо обратить особое внимание в процессе обучения.

Российские педагоги в настоящее время выступают «на линии фронта» в борьбе за будущее нашей страны. На встрече с участниками пилотной образовательной программы «Школа наставника» Владимир Путин поблагодарил педагогическое сообщество за их неизменную веру в Россию и за то, что они передают своим ученикам эту веру. В свою очередь первый заместитель руководителя администрации президента РФ Сергей Кириенко заявил: «Будущее России, конкурентоспособность России, суверенитет России, в том числе, определяется тем, во что будет верить подрастающее поколение россиян, какие ценности они будут разделять...». К числу таких ценностей можно отнести и ценности образования, вера в которые мотивирует обучающихся и повышает его качество.

Без сомнения, обучающийся не может полноценно выполнять учебные действия совершенно не имея веры, например, в то, что результат этой деятельности ему необходим и он способен его получить. Вера, присутствуя в учебно-познавательной деятельности обучаемых, оказывает существенное влияние на ее результаты. Поэтому важно знать структуру содержания нерелигиозной веры обучаемых, соотношение элементов ее составляющих и их влияние на результаты обучение, необходимо целенаправленно создавать педагогические условия для ее формирования и функционирования.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – рассмотреть взгляды на психологическую сущность понятия «вера» и определить ее функции в образовательном процессе вуза. Выполнить анализ результатов исследования характеристик нерелигиозной веры студентов дидактического характера.

Определенная вера есть у каждого человека. Это общепсихологический феномен. Являясь фактором любой деятельности, вера оказывает влияние и на учебную деятельность студентов. В психологической науке понятие веры еще не получило значимого категориального статуса. Рассмотрим основные представления о вере в психолого-педагогической литературе.

Под верой обычно понимается убежденность и глубокая уверенность в ком-чем-н. (толковый словарь С. И. Ожегова). В психологической науке под убеждением понимается твердый взгляд на что-н., основанный на какой-н. идее. Оно считается вершиной развития личности, важным элементом ее мировоззрения. Убеждения придают личности уверенности в своих действиях. А вера является высшей степенью убежденности.

Практическая, обыденная вера состоит в психологической уверенности человека в правильности содержания некоторых идей на основании здравого смысла и жизненного опыта. Таким образом, категория «вера» является наиболее общей по отношению к понятиям «уверенность» и «доверие», которые представляют собой частные виды (проявления или формы) веры (А.М. Двойнин). А.К. Козырева при этом обращает внимание на то, что уверенность – это всего лишь эмоция, которая непременно входит в структуру любой веры.

Кроме этого А. К. Козырева указывает на следующие психологические особенности веры: мир «возможного опыта» является объектом веры; содержание веры зависит также от собственных потребностей и интересов объекта (от его общественного бытия), а не только от свойств отражаемого объекта; достоверность веры подкрепляется только субъективными критериями; вера по своему происхождению зависит от потребностей субъекта в данном объекте, от опыта субъекта в отношении этого объекта; этот опыт не исключает «игры воображения».

Под верой Э. Фромм понимал внутреннее состояние человека, его уверенность, убежденность в реальной возможности предстоящего события.

Вера может выступать как: 1) побудительный стимул, мотив; 2) установка; 3) ориентир деятельности человека. Вера также является эмоциональным активным отношением субъекта и объекта на основе некоторого определенного информационного материала (А.М. Двойнин).

Вера является элементом сознания (хотя в определенных ситуациях может выступать в форме установки, т.е. неосознанного психологического состояния предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации). При этом вера – не есть представления, а есть некое их принятие, признание, то есть является определенным внутрличностным отношением к ним.

В настоящее время в психологии отсутствует целостное системное видение феномена веры. Поэтому не всегда становится понятным, о какой реальности внутреннего мира идет речь, когда говорится о вере. Некоторые исследователи относят веру к внутреннему состоянию психики. Другие – к элементу или характеристике сознания (наряду со знанием). Третьи под верой понимают эмоциональное отношение, мотив или установку.

В учебном процессе вера может выполнять функцию смыслообразования, поскольку она является предпосылкой осуществления любой человеческой деятельности, наполняя ее смыслом (Б.С. Братусь). Вера в смысл своих поступков является для человека необходимым условием любой жизненной активности, в т.ч. и учебной.

Другая функция веры – развивающая. У. Джеймс считал, что вся ценность веры для человека заключается в том, что она является психическим проявлением того роста, который выражается новым реагированием, новыми состояниями чувств, более возвышенной, более широкой сферой деятельности. А по мнению К. Юнга вера позволяет расширить сознание человека, объединяя бессознательное и сознательное, в частности, в познании себя и предмета учебной дисциплины, вызывает их взаимодействие, обеспечивает продуктивное развитие. Однако, этому взаимодействию препятствует постоянная ориентация современного человека на внешний мир, внешнюю деятельность, которая ведет к отчуждению от собственного внутреннего мира, от переживаний веры.

По мнению А.К. Козыревой вера – это целостное психологическое явление. Она входит в структуру личности и теснейшим образом с ней связана. Вера концентрирует воедино все стороны психики человека: и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевою.

Мотивационная и стимулирующая функция веры. Вера выполняет в деятельности обучаемых эмоционально-стимулирующую, или регулятивную, функцию. Она включает в свою структуру потребности и оформленный в знаниях опыт субъекта, выступает в качестве побудительного стимула, мотива, установки учебной деятельности, ориентирует субъекта «изнутри». Вера дает целостный образ будущего, который мотивирует человека, убеждая в реальности, достижимости его планов (Б.С. Братусь). Она «всегда сопровождается действиями, поскольку то, во что мы верим, мы стремимся осуществить» (Г. Олпорт). На стимулирующую роль веры в познавательной активности также указывал и Г. Тард.

Другими функциями веры являются: познавательная (поскольку включает в свою структуру знания), коммуникативная (так как выступает в качестве условия и регулятора процесса общения, что очень важно для обучения), критериальная (поскольку выступает в качестве критерия истинности).

В сложную многообразную ткань учебно-познавательной деятельности студентов вплетено множество элементарных актов веры, которые ими могут не переживаться и не осознаваться как таковые. Ее психологические аспекты являются характеристиками становления личности человека, которые связаны с переживаниями, самоутверждением и поступками. По своему содержанию элементы веры и связанные с ней состояния убежденности и уверенности достаточно естественны, обычно они выглядят само собой разумеющимися и общепринятыми.

В ходе обучения у студентов имеет место вера в целесообразность тех или иных учебных дисциплин, в собственные способности, в профессионализм преподавателей, в личные результаты обучения и т.п. В отличие от знания вера не может отчуждаться от обладающего ей индивида, и в этом смысле она относится к личностным параметрам учебно-познавательного процесса. Поэтому процесс ее формирования является личностно-ориентированным. Для педагога важно знать не только содержание веры обучаемого, ее характеристики (силу, осознанность, активность) но и ее влияние на текущие процессы и результаты образования конкретного обучаемого. Феномен веры, незримо присутствуя в обучении, является важным условием, обеспечивающим передачу и получение знаний, так как ее акты входят так или иначе в значительную часть учебно-познавательных действий и поэтому эта вера может быть названа дидактической.

В данном исследовании приняли участие 30 студентов ($n = 30$), изучаемый предмет имел информационно-математическое содержание, фиксировался процент освоения дисциплины, а сила той или иной, связанной с этим предметом, веры оценивалась по десятибалльной шкале. В качестве обобщенных количественных характеристик были рассмотрены медианное значение силы элемента веры и коэффициент ранговой корреляции Спирмена между силой элемента веры и успеваемостью.

Очевидно, что на учебную деятельность студентов влияет их вера в то, что изучаемый предмет, соответствующие знания и умения, компетенции будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности. По результатам опроса указанная вера отсутствовала только у 3% опрошенных. Медианное значение силы этой веры у студентов составило по десяти балльной шкале 5 единиц. Коэффициент ранговой корреляции между силой этой веры и успеваемостью по предмету равнялся 0,455, коэффициент статистически значим, что соответствует слабой по тесноте связи.

Каждый студент, как правило, не равнодушен к развитию своих способностей, особенно интеллектуальных, и не упускает возможности в той или иной мере на них повлиять. Поэтому очевидно, что если студент верит в то, что изучаемый предмет развивает его способности, то это может повлиять на результаты его обучения. Что касается веры в то, что обучение по данному предмету развивает интеллектуальные способности студентов, то все опрошенные студенты верили в это. При этом медианное значение силы веры составило 9,5. Однако соответствующий коэффициент корреляции 0,32 оказался статистически незначим, что указывает на отсутствие связи с успеваемостью студентов, на пассивность их веры. Она не побуждает их к достижению высоких результатов в обучении.

Большое значение для студентов имеет вера в свою способность усвоить изучаемый предмет. Занимаясь по предмету, каждый из них оценивает свои силы, способности, возможные результаты и в связи с этим испытывает или оптимизм, или впадает в уныние. Многие из них имеют печальный опыт обучения по подобному предмету в школе, других пугает вузовская методика обучения, которая предполагает изучение больших объемов за небольшой промежуток времени. Это также является следствием неготовности студентов к обучению в вузе, к напряженной интеллектуальной деятельности, установки на запоминание, а не на уяснение смысла. По данным исследования 96,7% опрошенных верят в то, что они смогут усвоить содержание изучаемого предмета. Медианное значение – 7,75. Коэффициент корреляции 0,33 статистически незначим (связь отсутствует). Результаты указывают на то, что часто студенты переоценивают свои познавательные возможности, недооценивают уровень сложности изучаемого предмета и недостаточно серьезно относятся к учебной деятельности, откладывают своевременное выполнение текущих заданий, на занятиях не проявляют активность, отвлекаются на посторонние дела, разговоры и т.п.

Обучаясь в вузе, студенты верят в то, что преподаватель поможет им усвоить содержание учебного предмета, часто забывая, что обучение в вузе предполагает высокий уровень самостоятельности. В данном случае особое внимание уделяется коммуникационному характеру феномена веры как доверия к другому человеку. Медианное значение силы этой веры составила 10 единиц. Это достаточно высокий уровень веры. А коэффициент корреляции 0,18 статистически незначим, что указывает на отсутствие связи между верой в помощь преподавателя и успеваемость. Такой результат может быть вызван тем, что студенты редко обращаются за помощью, потому что оно предполагает активное отношение к обучению, в ходе которого появляются вопросы, которые можно разрешить с помощью преподавателя.

В ходе обучения, студенты часто прибегают к взаимопомощи. Они помогают друг другу выполнить контрольные задания, усвоить теоретический материал, потому что верят в то, что их товарищи им помогут. Медианное значение по этой вере равно 8, но корреляционная связь отсутствует. Это указывает на то, что, как правило, студенты не могут оказать квалифицированную педагогическую помощь. Часто они выполняют задания друг за друга или списывают их. С другой стороны, многие студенты, которые прибегают к помощи товарищей, стремятся к внешнему, формальному результату.

Как показывает исследование студенты верят, что, следуя приметам, можно увеличить качество сдачи экзамена или зачета. Многие студенты (67%) стремясь к высоким оценкам на экзамене прибегают к магическим действиям, а 43% используют их часто. При этом применяют несколько действий по приметам 53% студентов. Число действий может быть равно 6. В среднем же те, которые так поступают, используют 2,78 (около трех) магических действий. Медианное значение силы веры в приметы при оценке по 10-ти балльной шкале составляет 2,5. Коэффициент корреляции 0,625 статистически значим, что соответствует средней по тесноте связи. Возможно это вызвано тем, что вера в приметы широко распространена среди студентов не только слабо успевающих и коррелирует с общей активностью студентов, включая и учебно-познавательную активность. Такие студенты серьезно относятся к обучению и дополнительно прибегают к суевериям, не считая их чем-то предосудительным.

Здесь не лишне напомнить, что в Госдуме готовится законопроект об уголовной ответственности за оказание услуг оккультно-магического характера, в чем проявляется отношение государства к такого рода действиям ее граждан, в частности, к действиям студентов перед экзаменом. Соответствующая деятельность студентов, конечно, не носит коммерческий характер и не направлена на оказание кому-либо такого рода услуг. Однако, это указывает на духовную незрелость нашего студенчества, его морально-этическое состояние.

Таблица

Статистические характеристики элементов дидактической веры студентов

Элемент веры	Медианное значение силы веры	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между силой веры и успеваемостью
Вера в то, что изучаемые знания, умения и компетенции будут востребованы в будущей профессиональной деятельности.	5	0,455 Статистически значим Связь слабая
Вера в то, что изучаемый предмет развивает способности.	9,5	0,32 Статистически незначим Связи нет
Вера в свою способность усвоить изучаемый предмет.	7,75	0,33 Статистически незначим Связи нет
Вера в то, что преподаватель поможет усвоить содержание предмета.	10	0,18 Статистически незначим Связи нет
Вера в то, что товарищи помогут усвоить содержание учебного предмета.	8	- 0,03 Статистически незначим Связи нет
Вера в то, что, следуя приметам, можно увеличить качество сдачи экзамена / зачета.	2,5	0,625 Статистически значим Связь средняя

Выводы. Вера в образовательном процессе вуза выполняет такие важные функции, как смыслообразующая, мотивационная, стимулирующая, развивающая, коммуникативная, познавательная и критериальная. Для их эффективной реализации необходимо создавать соответствующие педагогические условия.

Исследование показывает, что, несмотря на высокие показатели дидактической веры, она не оказывает существенного, заметного влияния на результаты обучения, потому что не сопровождается необходимыми постоянными соответствующими интеллектуальными и моральными усилиями, а характеризуется низкой осознанностью и пассивностью.

Педагогические усилия в связи с этим должны быть направлены на активизацию всех структурных элементов дидактической веры студентов, которые должны побуждать студентов к активному участию в обучении, к конкретным практическим учебно-познавательным действиям. Пассивная вера студентов не реализует в полной мере свои основные функции.

Литература:

1. Братусь, Б.С. Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б.С. Братусь, Н.В. Инина // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 25-38
2. Двойнин, А.М. Феномен веры в предметном поле психологии: методологические проблемы / А.М. Двойнин, Г.И. Данилова // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 2 (29). – С. 121-130
3. Ларионов, В.М. Психологическая сущность и функции веры как фактора учебной деятельности / В.М. Ларионов // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры: материалы XXXII национальной научно-методической конференции. – Челябинск: Уральская Академия, 2022. – С. 17-19
4. Теплых, М.С. Феномен когнитивной веры в научном познании: опыт гносеологического анализа [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Теплых Марина Сергеевна; Магнитогорский гос. ун-т. – МаГУ, 2007. – 22 с.

Педагогика

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшкова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

РАССМОТРЕНИЕ НАИБОЛЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНЫХ И ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена самым результативным и целесообразным методам преподавания английского языка. Тема актуальна. В сегодняшней методике актуальной и нерешенной является проблема поиска и предпочтения наиболее результативных и приемлемых методов преподавания английского языка. Они должны соответствовать сегодняшним ситуациям обучения и соответствующим запросам образцов нынешнего образования. Цель данного исследования: сделать детальный синтез важнейших нынешних методических систем обучения английскому языку и установить их методическую значимость с точки зрения их результативности и действенности в обучении английскому языку. Практическая значимость исследования: анализ и систематизация методов преподавания английского языка, показанные в этой статье, могут помочь в отыскании и предпочтении наиболее действенного, “универсального” метода обучения.

Ключевые слова: метод, преподавание, английский язык, значимость, синтез, результативность, система.

Annotation. The article is devoted to the most effective and expedient methods of teaching English. The topic is relevant. In today's methodology, the problem of finding and preferring the most effective and acceptable methods of teaching English is relevant and unresolved. They should correspond to today's learning situations and the corresponding request for samples of current education. The purpose of this study is to make a detailed synthesis of the most important current methodological systems of teaching English and to establish their methodological significance in terms of their effectiveness and efficiency in teaching English. Practical significance of the research: the analysis and systematization of methods of teaching English, shown in this article, can help in finding and preferring the most effective, “universal” method of teaching.

Key words: method, teaching, English, significance, synthesis, effectiveness, system.

Введение. Ознакомление с историей методики обучения английскому языку окажет содействие молодому учителю легче ориентироваться в предпочтении методов и приемов обучения, разумно их совмещать в своей деятельности, сознательно и креативно использовать всевозможные методы обучения [1].

Цель и задачи:

- провести детальный синтез важнейших нынешних методических систем обучения английскому языку. Установить их методическую значимость с точки зрения их результативности и действенности в обучении английскому языку;
- рассмотреть способы повышения мотивации к учебе у обучающихся и готовности к сотрудничеству.

Изложение основного материала статьи. Метод преподавания – один из основных составляющих процесса обучения. Без использования надлежащих методов нельзя добиться назначенной цели, осуществить запланированный план, научить детей навыкам познавательной деятельности.

Метод преподавания состоит из согласованности преподавательской деятельности педагога и подготовки учебно-познавательной работы обучающихся, а также особенности их деятельности по выполнению образовательных, формирующих и развивающих целей преподавания [2]. Главным в данных определениях является то, что:

- целью деятельности является развитие индивидуума и решение учебно-воспитательных задач;
- это неизменно общая работа преподавателя и учащегося.

Рассмотрим следующие методы обучения английскому языку, применяемые ранее:

1) методы перевода (грамматико-переводной и лексико-переводной). В основе грамматико-переводного метода лежало исследование грамматики. Фонетика не изучалась как часть, словарь проходил хаотично, в виде объяснений к грамматическим правилам. Главным орудием преподавания языку был буквальный перевод. Грамматика была отложена на второй план и проходила беспорядочно, в качестве объяснения к тексту;

2) прямой и естественный методы и их видоизменения. Сущность естественного метода была в том, чтобы при обучении английскому языку создавать те же обстоятельства и применять тот же способ, что и при непринужденном усвоении своего языка. Главная цель обучения при естественном методе - обучить детей изъясняться на английском языке. Научившись изъясняться, дети смогут читать и писать на английском языке, даже не научившись читать и писать. Дети обучались в основном разговорному, практическому языку [3];

- 3) разнородные методы;
- 4) преднамеренно-сравнительный и преднамеренно-прикладной методы;
- 5) сегодняшний метод обучения называют разговорным методом обучения английскому языку [4].

К важнейшим приметам, по которым можно распознавать методы в конце XX в. можно считать следующие:

- 1) наличие или отсутствие своего языка на занятиях. Это настоящие, переводные, неоднородные группы переводов;
- 2) соответствие коммуникативной практики и теории языка;
- 3) обращение внимания или нет на психику детей, изучающих английский язык (сон, расслабление, влияния аудирования ...). Характерные наименования методов: нетрадиционные и заурядные [5].

Постижение иностранного языка тесно соединено с исследованием цивилизации его населения. Невзирая на итог, базой обучения является разговорная речь. Устное опережение содействует последующему обучению декламации и невербальной речи [6].

Метод является аудирования является трансформацией прямого метода.

Целью начальной стадии занятий является прохождение и освоение основ языка, его звуков и строений, отображающих многообразные типы порядка высказываний. Материал дается на сравнении проходимого и родного языков и определении типологии трудностей. Но в ходе обучения сравнение не делается. Родной язык и перевод выпускаются из хода обучения из-за несоответствия, как терминов, так и взглядов в различных языках.

Ни лексика, ни грамматика не проходятся в отдельности. Тема изучается методом имитации, неоднократного воспроизведения, заучивания на память. Основное время (80-85%) уделяется практической части языка. Переводу учатся после того, как дети усвоят разговорный язык [7].

Л. Ладо предложил такие стадии усвоения строений:

- 1) заучивание методом имитации;
- 2) осознанное предпочтение новой модели;
- 3) практика в использовании моделей;
- 4) беглое использование модели [8].

Существенное место в работе над строениями уделялось всяким заменам. Так, Р. Ладо выделял такие замены:

- 1) элементарная замена, когда педагог называет элемент замены;
- 2) элементарная замена всяких типов модели;
- 3) замена одного типа, призывающая поменять вид другого типа;
- 4) синхронная замена всяких типов модели.

Наряду с этим для труда над образцами советовались следующие упражнения: видоизменение моделей, вопросно-ответные упражнения, дополнение высказываний, начатых педагогом, увеличение и совмещение моделей [9].

Недоработанной была работа с лексикой, так как словарь анализировался как демонстративный материал. Разбирались группы терминов по трудности из-за их совпадения с лексикой родного языка.

Методика Берлица состояла из таких пунктов:

1. Постижение новых слов должно быть естественным: обучающийся сопоставляет английский термин с объектом или актом, а не с термином родного языка; грамматические правила усваиваются инстинктивно, из контекста, а не сопоставлением со знакомыми видами из родного языка [10].

2. Повторение содержания темы совершается методом имитирования учителя.

3. Родной язык целиком выпускается при обучении.

4. Смысл последнего термина выявляется посредством разнообразных орудий наглядности.

5. Весь последний языковой материал изучается устно.

6. Самый рациональный вид работы - диалог между преподавателем и детьми [11].

Описание родного языка объясняется тем, что перевод не позволяет сформировать ощущение языка. Устное опережение связано с тем, что дети должны чувствовать хороший выговор, хороший пример для имитации. Занятие по методу Берлица состояло из следующих стадий:

- использование наглядных пособий для введения новой лексики;
- диалог педагога с учащимися;
- обрисовка наглядности детьми;
- декламация пройденной темы по книге;
- итоговый диалог.

В первой группе разместились простые слова, то есть близкие по конфигурации, смыслу и определению с терминами своего языка.

Во второй группе были расположены слова ординарной трудности, то есть непохожие на лексику родного языка по произношению.

Третью группу составила трудная лексика, выделяющиеся необычными эпизодами использования [12].

Вся лексика должна для постижения одолеть некоторые параллельные стадии: слушание в отдельной форме и в высказывании, выговаривание обучающимися, обнаружение смысла с содействием наглядности, повторение несколько раз в употреблении слова.

Данное методическое течение вселило немало свежего в методику. Прежде всего в деятельность на занятиях по разговорной речи на базе речевых примеров, воссоздающих образцы, подчеркнутые структурным языкознанием [13].

Особое значение имел интерес к ознакомлению с цивилизацией страны проходимого языка. Он реализовывался в согласованности с прохождением языкового аспекта языка. Следует подчеркнуть и склонность к построению заурядного методического сопоставления словаря.

Наконец, большое значение имело утверждение Ч. Фриза и Р. Ладо, что при отборе данных для обучения следует иметь в виду трудности, вытекающие из отличительных характеристик родного языка. Метод Фриза и Ладо состоит только из одного аспекта – разговорной речи. Чтение и невербальная речь в нем не рассмотрены [14].

Выводы. Итак, в статье показан детальный анализ сегодняшних методов преподавания английского языка. Проанализированы разговорный, системно-деятельностный и усиленные методы преподавания, метод проектов, а также проблемное и модульное обучение. Выражены методические цели и задачи любого метода преподавания. Установлены теоретические начала любого метода, названы их позиции и способы, раскрыты совершенства и изъяны. Также обозначены важнейшие методические ситуации, содействующие результативности хода обучения.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5

2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.
3. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110
4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – С. 500-503
5. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200
6. Лепшокова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепшокова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
7. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
8. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170
9. Лепшокова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. - С. 135-139.
10. Лепшокова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепшокова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75
11. Лепшокова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
12. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики: учеб. пособие / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 43-47
13. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
14. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220

Педагогика

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
 Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы создания прочных отношений между студентами и преподавателями в процессе обучения межкультурной коммуникации. Тема актуальна. Взаимодействия между студентами и преподавателями могут быть чрезвычайно благоприятными на всех этапах образовательного учреждения, в аудитории и во всей студенческой среде. Практическая значимость. Если отношения между студентом и преподавателем положительные, они имеют ряд преимуществ. Они способствуют академической успеваемости обучаемых. Само по себе наличие позитивных и поддерживающих отношений не обеспечивает академического успеха, но дети, у которых формируется прочная связь со своим преподавателем, учатся лучше, чем те, чьи взаимодействия с педагогом сопровождаются конфликтами.

Ключевые слова: преподаватель, студент, отношения, межкультурная коммуникация, самооценка.

Annotation. This article discusses ways to create strong relationships between students and teachers in the process of teaching intercultural communication. The topic is relevant. Interactions between students and teachers can be extremely favorable at all stages of an educational institution, in the classroom and throughout the student environment. Practical significance. If the relationship between the student and the teacher is positive, they have a number of advantages. They contribute to the academic performance of students. By itself, the presence of positive and supportive relationships does not ensure academic success, but children who form a strong bond with their teacher learn better than those whose interactions with the teacher are accompanied by conflicts.

Key words: teacher, student, relationships, intercultural communication, self-assessment.

Введение. Наличие хороших связей обучающихся с преподавателями помогает поднять самооценку детей. Это играет важную роль в определении дальнейшего результата обучающихся в ходе преподавания межкультурной коммуникации. Анализы показывают, что увеличение положительных взаимодействий (например, похвалы) и уменьшение негативных влияний улучшает обстановку в аудитории [1].

Цель и задачи:

– рассмотреть способы создания крепких связей обучающихся с педагогами в ходе преподавания межкультурной коммуникации;

– рассмотреть способы повышения мотивации к учебе и желанию сотрудничать у учащихся.

Существует масса методов для построения прочных связей обучающихся с педагогами во время преподавания межкультурной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Успешное общение увеличивает мотивацию и желание сотрудничать у учащихся. Продуктивная согласованность обучающихся и педагогов содействует развитию навыка межличностного общения. Увеличение количества хвалебных высказываний для подтверждения надлежащего поведения, использование приемов исправления ошибок для устранения плохого поведения и практика активного надзора (например, распространение, сканирование, поощрение) – это стратегии, которые педагоги могут использовать для улучшения взаимодействия между студентами и преподавателями [2].

Активный контроль способствует созданию позитивной обстановки в аудитории путем активного поощрения и поддержания поведения детей при выполнении задания. Активное наблюдение за обучающимися характеризуется высоким уровнем позитивного взаимодействия со студентами, включая хвалебные высказывания и исправление ошибок [3].

Частое визуальное сканирование обстановки в аудитории – хороший способ для преподавателей наблюдать за поведением студентов, связанным с ожиданиями и распорядком. Можно сделать общие заявления о похвале или исправлении ошибок: «Мне очень нравится, что все сейчас заняты заданием. Отличная работа!» «Я вижу, что вы хорошо работаете в группах. Отлично!» «Пожалуйста, помните о домашнем задании».

Можно применить множество способов для создания прочных связей обучающихся с педагогами в ходе обучения межкультурной коммуникации

Одним из методов получения прочных связей обучающихся с педагогами в ходе преподавания межкультурной коммуникации – показать, что преподаватель заботится о студентах. Для этого можно просто поговорить со своими студентами об их самочувствии, о родителях [4].

Следующий метод – дать высказаться студентам. Например, спросить их мнение по какому-либо вопросу. Кроме того, преподавателям следует всегда относиться к ним с уважением и быть справедливыми к обучаемым. Не надо иметь любимчиков. Следует использовать равнозначные приемы корректировки поведения.

И, наконец, надо подбадривать своих студентов позитивными словами помощи и справедливой критикой. Это имеет большое значение, так как подопечные начинают доверять вам, верить, что вы не поведете [5].

Итогом хороших связей между обучающимися и педагогами является получение студентами чувства уверенности.

Самым значительным итогом положительных связей студентов с педагогами в ходе обучения межкультурной коммуникации является формирование духа взаимопонимания и взаиморасположения. Педагог может, – это сделать. Четкое установление целей и задач обучения поможет преподавателю установить доверительные связи со студентом. Хорошие взаимосвязи дадут возможность преподавателям быть полностью включенными в учебный процесс своих подопечных и корректировать свои обучающие цели. Точно так же педагогу следует разрешить детям принимать участие в общении в группе устно и письменно [6].

Положительные связи между обучающимися и педагогами в ходе обучения межкультурной коммуникации повышают психическое здоровье и содействуют развитию самооценки детей. Иногда дети считают своих педагогов воспитателями. Обучающиеся гордятся, когда педагог хвалит их [7].

Общественная грамотность, дар разрешать вопросы, независимость являются оберегающими средствами, которые делают их стабильными. Все это можно выработать в подходящей учебной обстановке.

Как мы говорили выше, обучающиеся получают пользу из положительных связей с преподавателями. От этого получают выгоду и педагоги. Налаживая крепкие связи с обучающимися в ходе обучения межкультурной коммуникации, преподаватели повышают свои профессиональные навыки [8].

Отношения обучающихся с преподавателями имеют большое значение для результативного обучения. К примеру, связи студентов с преподавателями имеют большое значение для обучающихся в их краткосрочном и долгосрочном образовании. Связи обучающихся с преподавателями значимы в краткосрочном будущем, так как они образуют благоприятную обстановку в группе, развивают самооценку учащихся и повышают их психическое состояние [9].

Доброжелательные связи помогут снизить проблемы с поведением и содействовать получению хороших знаний. Подобные связи помогают учащимся в течение года [10].

Так же, положительные отношения обучающихся с преподавателями во время обучения межкультурной коммуникации имеют большое значение в долгосрочном будущем, так как они делают детей уверенными. Это дает возможность детям быть уверенными во время всей учебы. Такая уверенность и понимание своей первостепенности наблюдается в общественных и экспансивных сторонах бытия обучающихся.

Положительные связи с преподавателями учат обучающихся тому, что промахи отражают их успехи в учебе. Продолжение учебы можно обусловить по хорошим отношениям обучающихся с преподавателями. Это форма связей будет содействовать твердости и надежности в долгосрочном будущем для обучающегося [11].

Недостаточная взаимосвязь студентов с преподавателями в ходе обучения межкультурной коммуникации являются итогом недостаточной компетенции педагога. Отдельным обучающимся нужны персональные педагогические подходы, так как они реагируют на учебу не так, как другие. Когда преподаватель не учитывает особенности в обучении отдельного студента, появляются проблемы в связях обучающихся с преподавателями. На дар всякого обучающегося заниматься и сотрудничать с преподавателями воздействуют на их личность, семейное положение, когнитивный дар, манеры обучения, степени взрослости и академические амбиции. К любому обучающемуся преподаватели должны относиться как к личности. Ей требуется персональное отношение и специализированное, концентрированное обучение [12].

Недоброжелательные связи обучающихся с преподавателями в ходе обучения межкультурной коммуникации будут продолжаться, если главным или единственным приоритетом преподавателя будет учеба. Обучающиеся должны ощущать, что их педагог – это личность, на которого можно полагаться и с которым можно легко общаться. Недостаток эмпатии преподавателя может стать причиной плохих связей студентов с преподавателями [13].

Выводы. Всякий метод имеет свои сильные и слабые аспекты. Поэтому он может не подходить отдельному ребенку. Поэтому преподаватель при таком способе применяет несколько приемов. Это самый новый метод общения обучающегося с преподавателем.

Присутствие добрых и доверительных взаимоотношений между обучающимися и преподавателями содействует формированию хорошей самооценки. Это играет важную роль в определении дальнейшего успеха обучающихся в процессе обучения межкультурной коммуникации. Исследования показывают, что повышение позитивных согласованностей (например, похвалы) и понижение негативных взаимодействий совершенствует обстановку в аудитории, а также академические и поведенческие результаты студентов [14].

Литература:

1. Абайханова, Д.С Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшокова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5
2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.

3. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110
4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12. – С. 500-503
5. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова., С.Я. Карасова – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200
6. Лепшокова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепшокова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
7. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
8. Лепшокова, Е.А. Составительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170
9. Лепшокова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139
10. Лепшокова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепшокова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75
11. Лепшокова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
12. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики : учеб. пособие / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 43-47
13. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
14. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности». Авторами доказано, что процесс формирования у учащихся регулятивных универсальных учебных действий на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности», будет эффективным если в учебно-воспитательный процесс внедрить следующие педагогические условия: методов активного обучения (методы тайм-менеджмента, решение ситуационных заданий, методы проблемного обучения) при подготовке к безопасному поведению при возможной опасности локального характера; формирование познавательной активности, самоорганизации и саморегуляции; развитие умения планировать адекватные действия в случае возможной опасности. Установлено, что внедрение выявленных педагогических условий по *формированию* регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся общеобразовательной организации на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» будет способствовать повышению уровня сформированности знаний в области опасности локального характера, уровня готовности обучающихся к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера, уровня сформированности познавательной активности.

Ключевые слова: формирование регулятивных универсальных учебных действий, педагогические условия, методы активного обучения, познавательная активность, планирование безопасных действий, опасность локального характера.

Annotation. The article is devoted to solving urgent problems of the formation of regulatory universal educational actions for students in the lessons "Fundamentals of life safety". The authors have proved that the process of forming students' regulatory universal educational actions in the lessons of "Fundamentals of life safety" will be effective if the following pedagogical conditions are introduced into the educational process: methods of active learning (time management methods, solving situational tasks, problem-based learning methods) in preparation for safe behavior in case of possible local danger; formation of cognitive activity, self-organization and self-regulation; development of the ability to plan adequate actions in case of possible danger. It is established that the introduction of the identified pedagogical conditions for the formation of regulatory universal educational actions among students of a general educational organization in the lessons "Fundamentals of life safety" will contribute to increasing the level of knowledge formation in the field of local hazards, the level of readiness of students to plan safe actions in conditions of local hazards, the level of formation of cognitive activity.

Key words: formation of regulatory universal educational actions, pedagogical conditions, methods of active learning, cognitive activity, planning safe actions, danger of a local nature.

Введение. В настоящее время в системе образования продолжается поиск эффективных педагогических условий, направленных на развитие у учащихся многообразия компетенций. С обновлением содержания образования, введением новшеств возникает необходимость в формировании у обучающихся умения учиться. В данном контексте актуализируется

потребность в формировании регулятивных универсальных учебных действий, как фундамента качественной подготовки обучающихся.

Целесообразно отметить роль формирования регулятивных универсальных учебных действий в отношении подготовки обучающихся к безопасной жизнедеятельности. Реализация развития регулятивных универсальных учебных действий (УУД) на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» будет способствовать формированию готовности у обучающихся к определению опасности, осуществлению целеполагания, планирования и моделирования безопасного поведения, а так же реализации прогностической функции на основе рефлексии.

Регулятивные УУД направлены на формирование аналитического и межпредметного мировоззрения у обучающихся, что позволит осознанно изучать новый учебный материал, проявлять высокий уровень познавательной активности и оптимизировать практическую предметную подготовку к безопасной деятельности при возникновении опасности, что обеспечит минимизацию последствий от чрезвычайных ситуаций.

Так, на уроках основ безопасности жизнедеятельности необходимо научить обучающихся целеполаганию, постановке приоритетных задач, планированию своего безопасного поведения, аналитической и прогностической оценке возможной опасности, проведению рефлексии реализуемой деятельности.

Функциональной основой универсальных учебных действий является психофизиологические возрастные особенности обучающегося, а так же учет факторов, влияющих на многоаспектное развитие школьника, что обозначено Выготским Л.С., Элькониным Д.Б., Давыдовым В.В., Фельдштейным Д.И., Эриксоном Э., Божовичем Л.И., Марковой А.К., Пономарёвым Я.А., Венгером А.Л., Цукерманом Г.А. в своих исследованиях [1; 3].

В трудах Бачевского В.И., Литвинова Е.Н., Полякова В.В., Репина Ю.В., Смирнова А.Т., Акимовой Л.А. отмечено, что изучение основ безопасности жизнедеятельности должно осуществляться на основе деятельностного характера педагогического взаимодействия и быть направлено на развитие самоорганизации и самореализации в отношении безопасного поведения [5; 6].

Егоровой Э.Я., Иовенко И.В., Лукьяновым В.Р., Елисеевой Н.В., Сидоркиным В.А., Скрипником Л.Ю., Столяренко А.М., Султановым Т.Н., Фроловым В.С. изучены отдельные педагогические условия по формированию регулятивных универсальных учебных действий на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» [2; 7].

Цель статьи: теоретически обосновать и доказать опытно-экспериментальным путем эффективность педагогических условий формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности».

Изложение основного материала статьи. Опытнo-экспериментальная работа выполнена на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 40» города Оренбурга.

В опытно-экспериментальной работе были обследованы обучаемые 5 «В» и 5 «Г» классов, в количестве 46 обучающихся.

Опытно-экспериментальная выполнялась поэтапно.

1. Теоретико-обобщающий этап.

В данный период нами была проведена следующая работа: проведен анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности»; разработано программно-содержательное обеспечение процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся общеобразовательной организации на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности»; определены контрольно-измерительных методов исследования респондентов; проведена исходная диагностика респондентов в соответствии с выбранными критериями.

2. Формирующий этап.

В данный период нами была проведена следующая работа: разработана система уроков на основе выявленных педагогических условий (внедрение методов активного обучения (методы тайм-менеджмента, решение ситуационных заданий, методы проблемного обучения) при подготовке к безопасному поведению при возможной опасности локального характера; формирование познавательной активности, самоорганизации и саморегуляции; развитие умения планировать адекватные действия в случае возможной опасности).

1. Внедрение методов активного обучения (методы тайм-менеджмента, решение ситуационных заданий, методы проблемного обучения).

Методы тайм-менеджмента направлены на определение цели и выявление путей их достижения. Обучаемые могут разрабатывать планирования эвакуационных мероприятий в различных предлагаемых педагогом, условиях.

Кроме того, педагог привносит изменения в потенциальной развитие опасной ситуации и обучающийся должен научиться корректировать планы действий, выходить за рамки алгоритмов, осуществлять поиск ошибок, решение задач на планирование, изображение маршрутов, установку причинно-следственных связей.

Решение ситуационных задач целесообразно включить в учебную деятельность, что позволит обучающимся понимать, осуществлять оценку информации, уровня опасности, принятию оптимального варианта деятельности среди предложенного портфеля решений, соотносить свои действия с поставленной задачей [4].

Проблемные ситуации и их решение способствует накоплению смысловых взглядов, оценок, внутреннего отношения, поведенческой диспозиции.

Данные технологии позволяют обучающемуся продемонстрировать свою позицию, нравственные взгляды, адекватно оценивать безопасность действий иных участников учебного процесса, развивать навыки конструктивного взаимодействия. Обеспечение процесса развития регулятивных универсальных учебных действий качественно влияет на эффективность образовательной деятельности всех участников образовательной деятельности.

2. Формирование познавательной активности, самоорганизации и саморегуляции возможно реализовать при активизации и стимулировании познавательной инициативы учащихся, посредством внедрения проблемно-ориентированных способов освоения новой информации.

3. Развитие умения планировать адекватные действия в случае возможной опасности

Развитие у обучающегося регулятивных УУД является базовым для формирования аналитического и межпредметного мировоззрения у обучающихся, способствует осмыслению новой информации, реализации познавательной активности, осуществлению целеполагания, планирования и моделирования безопасного поведения, а так же реализации прогностической функции посредством рефлексии [8].

Развитие у обучающихся регулятивных УУД обеспечивает возможности учащегося к осуществлению учебно-познавательной деятельности с учетом всего многообразия, то есть с постановкой цели, обозначение внутренних и внешних мотивов, прогнозирование результативности обучения, выбор средств получения информации, методов осмысления учебных действий, проведение рефлексии на основе контрольно-оценивающих действий.

Результаты опытно-экспериментальной работы.

1. Определение уровня сформированности у обучающихся знаний в области опасности локального характера (по Л.В. Байбородовой).

На основе полученных данных нами выявлено, что уровень сформированности у обучающихся знаний в области опасности локального повысился, особенно в экспериментальной группе.

Установлено, что в экспериментальной группе: 35% учащихся продемонстрировали высокий уровень знаний в области опасности локального характера; 39% учащихся – средний уровень знаний в области опасности локального характера; 26% учащихся – тревожный уровень знаний в области опасности локального характера; учащихся с низким уровнем знаний в области опасности локального характера нет.

Установлено, что в контрольной группе: 17% учащихся продемонстрировали высокий уровень знаний в области опасности локального характера; 26% учащихся – средний уровень знаний в области опасности локального характера; 48% учащихся - тревожный уровень знаний в области опасности локального характера; 8% учащихся - низкий уровень знаний в области опасности локального характера.

Таким образом, процент качества знаний у обучаемых при итоговом обследовании составил в экспериментальной группе – 74%, а в контрольной группе – 43%.

2. Определение уровня сформированности готовности обучающихся к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера (по методу Зака А.З.).

На основе полученных данных нами выявлено, что готовность обучающихся к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера повысилась, особенно в экспериментальной группе.

Установлено, что в экспериментальной группе: 48% учащихся продемонстрировали высокий уровень готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера; 44% учащихся – средний уровень готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера; 8% учащихся – низкий уровень готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера.

Установлено, что в контрольной группе: 26% учащихся продемонстрировали высокий уровень готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера; 44% учащихся - средний уровень знаний готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера; 30% учащихся - низкий уровень готовности к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера.

3. Определение уровня сформированности у обучающихся познавательной активности (по методу Осиповой Н.В.).

На основе полученных данных нами выявлено, что уровень сформированности у обучающихся познавательной активности повысился, особенно в экспериментальной группе.

Установлено, что в экспериментальной группе: 53% учащихся продемонстрировали высокий уровень сформированности у обучающихся познавательной активности; 39% учащихся – средний уровень сформированности у обучающихся познавательной активности; 8% учащихся – низкий уровень сформированности у обучающихся познавательной активности.

Установлено, что в контрольной группе: 30% учащихся продемонстрировали высокий уровень сформированности у обучающихся познавательной активности; 44% учащихся – средний уровень сформированности у обучающихся познавательной активности; 26% учащихся – низкий уровень сформированности у обучающихся познавательной активности.

Развитие у обучающегося регулятивных УУД является базовым для формирования аналитического и межпредметного мировоззрения у обучающихся, способствует осмыслению новой информации, реализации познавательной активности, осуществлению целеполагания, планирования и моделирования безопасного поведения, а так же реализации прогностической функции посредством рефлексии.

Соответственно возникает потребность в формировании у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий как основы определения приоритетов и целей, планирования безопасного поведения, развития аналитических мыслительных процессов, обеспечения теоретической и практической подготовки обучаемых при условии опасностей локального характера.

Выводы. В рамках исследования нам удалось раскрыть структурно-содержательную основу процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности».

Доказано, что формирование регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся общеобразовательной организации на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» будет эффективным, если в учебно-воспитательный процесс внедрить следующие педагогические условия: внедрение методов активного обучения (методы тайм-менеджмента, решение ситуационных заданий, методы проблемного обучения) при подготовке к безопасному поведению при возможной опасности локального характера; формирование познавательной активности, самоорганизации и саморегуляции; развитие умения планировать адекватные действия в случае возможной опасности.

Установлено, что внедрение выявленных педагогических условий по формированию регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся общеобразовательной организации на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» будет способствовать повышению уровня сформированности знаний в области опасности локального характера, уровня готовности обучающихся к планированию безопасных действий в условиях опасности локального характера, уровня сформированности познавательной активности.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Проблемы и перспективы программно-методического обеспечения предмета ОБЖ в школе на современном этапе / Н.П. Абаскалова, Э.М. Казин, А.С. Шинкаренко // Педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 183-185
2. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.
3. Акимова, Л.А. Организация воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 7-9
4. Акимова, Л.А. Становление культуры безопасного образа жизни в образовании: учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профилю «Безопасность жизнедеятельности и Физическая культура) / Л.А. Акимова. – Оренбург, 2021. – 163 с. <https://rucont.ru/efd/753692>
5. Лутовина, Е.Е. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности школьников на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» / Е.Е. Лутовина, И.А. Новикова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – № 11. – 2016. – С. 104-108
6. Лутовина, Е.Е. Применение коммуникативно-диалоговых технологий на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» как средство достижения личностных результатов обучающихся / Е.Е. Лутовина // Современные тенденции развития науки и образования в сфере физической культуры, адаптивной физической культуры и безопасности

жизнедеятельности: сборник статей к Международной научно-практической конференции (20-21 октября 2022). – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2022. – С. 262-265

7. Суздалева, А.М. Педагогические условия обучения учащихся общеобразовательных учреждений обеспечению безопасности в повседневной жизни / А.М. Суздалева // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции «Ценностный потенциал физической культуры и безопасности жизнедеятельности: методология, инновации в науке и образовании» (20-21 октября 2021). – Оренбург: Экспресс-печать, 2021. – С. 317-322

8. Akimova, L.A. SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL DESIGN / L.A. Akimova // Humanities & Social Sciences Reviews. – №7(5). – P. 510-515. – <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7558>

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Анохин Андрей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ СТИЛЕ ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем формирования у учащихся потребности в здоровом стиле жизни средствами самодетельного туризма. Авторами доказано, что процесс формирования у обучающихся общеобразовательной организации потребности в здоровом стиле жизни, будет эффективным если в учебно-воспитательный процесс внедрить следующие педагогические условия: формирование теоретической и практической готовности в области здорового стиля жизни; внедрение средств самодетельного туризма; развитие мотивационной сферы у обучающихся в отношении здоровьесбережения и ценностного отношения к здоровому стилю жизни. Установлено, что внедрение программы «Юный турист» в педагогическую практику общеобразовательной организации будет способствовать повышению уровня сформированности готовности к ведению здорового стиля жизни; уровня сформированности мотивации на здоровьесбережение и уровня сформированности ценностного отношения к здоровому стилю жизни.

Ключевые слова: формирование здорового стиля жизни, самодетельный туризм, педагогические условия, развитие мотивации у обучающихся, ценностное отношение к здоровьесбережению.

Annotation. The article is devoted to solving urgent problems of formation of students' need for a healthy lifestyle by means of amateur tourism. The authors have proved that the process of forming the need for a healthy lifestyle among students of a general education organization will be effective if the following pedagogical conditions are introduced into the educational process: the formation of theoretical and practical readiness in the field of a healthy lifestyle; the introduction of means of amateur tourism; the development of the motivational sphere among students in relation to health saving and value attitude to a healthy lifestyle. It is established that the introduction of the "Young Tourist" program into the pedagogical practice of a general education organization will contribute to increasing the level of formation of readiness to lead a healthy lifestyle; the level of formation of motivation for health care and the level of formation of a value attitude to a healthy lifestyle.

Key words: formation of a healthy lifestyle, amateur tourism, pedagogical conditions, development of motivation among schoolchildren, value attitude to health care.

Введение. В условиях современного этапа развития общества большое значение имеет решение приоритетной государственной задачи по формированию здорового стиля жизни у учащихся общеобразовательных организаций. Это обусловлено состоянием здоровья детей, которое во многом зависит от здоровьесберегающего поведения.

Соответственно возникает необходимость в изучении педагогических условий по формированию здорового стиля жизни у учащихся, которые позволят решить данную проблему комплексно и обеспечить сохранение и укрепление здоровья.

Сегодня в общеобразовательных организациях реализуется много мероприятий, позволяющих повысить уровень представлений о здоровом стиле жизни, однако не достаточно внимания уделяется эмоциональной, потребностно-мотивационной и практико-ориентированной сфере личности учащегося в отношении формирования здорового стиля жизни.

В данном контексте особым учебно-воспитательным потенциалом обладает самодетельный туризм. Занятие различными видами самодетельного туризма положительно влияют на сохранение и укрепление здоровья и будут способствовать формированию потребности в здоровом стиле жизни посредством приобретения соответствующих компетенций и ценностных ориентаций.

Реализация самодетельного туризма позволит обеспечить широкий спектр потребностей оказывающих влияние на ведение здорового стиля жизни: потребность в движении и физической нагрузке; общении, проведении мероприятий по укреплению и сохранению здоровья; эмоциональной разрядке и других аспектах.

В процессе исследования мы ориентировались на накопленный опыт в области формирования культуры здоровьесбережения у учащихся, что отражено в трудах Колбанова В.В., Лебедченко С.Ю., Татарниковой Л.Г., Шульгина Е.А. [1].

Алексеевым С.В., Арнольди И.А., Антроповой М.В., Василенко А.О., Петровой Н.Ф., Сердюкавской Г.Н., Шишкуновым С.П. раскрыты основные аспекты вопросы всех компонентов здоровьесберегающей компетентности [2].

Асмоловой А.Г., Божович Л.И., Гершунским Б.С., Гуровой Е.В., Зимней И.А. изучены основные проблемы формирования разных составляющих элементов здоровья (психическое, социальное и духовное здоровье) [10].

В научных изысканиях отечественных исследователей ученых (Кузьмина Н.В., Кухтарева О.А., Алексеев С.В., Алешина Л.И., Брехман И.И., Казначеев В.П., Акимовой Л.А.) обозначены современные социальные требования к сохранению и укреплению здоровья у учащихся, основанных на концепции здорового образа жизни [8].

Бальсевичем В.К., Виленским М.Л., Лесгафтом П.Ф., Лисицыным Ю.П. раскрыты основные аспекты теории физической культуры и ее роли в обеспечении здорового образа жизни [3].

Матвеевым Л.П., Калмыковым С.В., Филиным В.П., Фоминым Н.А., Озолиным Н.Г., Поповым Ю.П., Анохиным А.Н. изучались вопросы внедрения самостоятельного туризма в учебно-воспитательный процесс [5].

Цель статьи: теоретически обосновать и доказать опытно-экспериментальным путем эффективность самостоятельного туризма в процессе формирования у учащихся потребности в здоровом стиле жизни.

Изложение основного материала статьи. Опытнo-экспериментальная работа выполнена на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 40» города Оренбурга.

В опытно-экспериментальной работе мы обследовали обучаемых восьмых классов, общее количество которых составило 80 респондентов.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

В период выполнения первого этапа (организационно-поискового) нами проведена следующая работа: определение структурно-содержательных основ формирования у обучающихся потребности в здоровом стиле жизни; установлены педагогические условия, направленные на обеспечение процесса формирования у обучающихся общеобразовательной организации потребности в здоровом стиле жизни: формирование теоретической и практической готовности в области здорового стиля жизни; внедрение средств самостоятельного туризма; развитие мотивационной сферы у обучающихся в отношении здоровьесбережения; выбраны диагностические методики и проведено первичное исследование изучаемых показателей [4].

В период выполнения второго этапа (формирующего) нами была разработана и апробирована программа «Юный турист» в педагогической работе общеобразовательной организации.

Цель программы: формирование у обучающихся потребности в здоровом стиле жизни средствами самостоятельного туризма.

Основные задачи программы:

- осмысление понятий: здоровье, здоровьесбережение, здоровый стиль жизни;
- определение направлений по укреплению и сохранению здоровья;
- совершенствования физического развития учащихся, как элемента здорового и активного стиля жизни;
- формирование и совершенствование умений и навыков в области ведения здорового стиля жизни за счет средств самостоятельного туризма;
- формирование интереса к ежедневным занятиям физическими упражнениями и активным формам досуговой деятельности [6].

Структура программы «Юные туристы» (66 часов).

1. Безопасность самостоятельного туристического похода (10 часов). (Знание правил поведения в зоне леса, водоема, болота, горной местности, передвижение по дороге; правил обращения с огнем; особенности спецснаряжения; правила гигиены в походе).

2. Поход выходного дня (4 часа). (Применение в практике теоретических знаний, в походных условиях. Умение выполнить туристический маршрут).

3. Туристические игры (10 часов) (Обучение навыкам и умениям укладки рюкзаков, по установке палаток, разведение костров, приготовление пищи).

4. Поход выходного дня (4 часа) (Применение в практике теоретических знаний, в походных условиях. Умение выполнить туристический маршрут).

5. Туристские узлы и их назначение (6 часов) (Обучение умению вязать узлы).

6. Поход выходного дня (4 часа) (Применение в практике теоретических знаний, в походных условиях. Умение выполнить туристический маршрут).

7. Преодоление препятствий. (10 часов) (формирование умений лазить и перелезать, оказывать помощь-страховку, навыков в преодолении препятствий).

8. Поход выходного дня (4 часа) (Применение в практике теоретических знаний, в походных условиях. Умение выполнить туристический маршрут).

9. Рекреационный туризм (10 часов) (Освоение ценностного потенциала туризма в ведение здорового стиля жизни).

10. Поход выходного дня (4 часа) (Применение в практике теоретических знаний, в походных условиях. Умение выполнить туристический маршрут).

Учебно-тренировочный процесс по программе осуществлялся в лесопарковой зоне «Сармат», расположенной около общеобразовательной организации. Кроме того, нами использовалась пришкольная территория и спортивный зал общеобразовательной организации.

Для достижения задач программы нами применялись различные методы:

- метод проектов;
- игровой метод;
- методы индивидуального и дифференцированного подхода;
- решение ситуационных задач;
- тренировочная деятельность [9].

Результаты освоения программы:

Личностные:

- позитивное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей, к постоянной двигательной активности, к здоровому стилю жизни, к ценностному мировоззрению;
- интерес к изучению основ здорового стиля жизни;
- развитие мотивационной сферы у учащихся в отношении к здоровьесбережению;
- мотивация к соблюдению норм гигиены и закаливания.

Предметные:

- выполнение правил безопасного поведения на занятии по общефизической и туристской деятельности;
- понимание значения физической активности для здоровья обучающегося;
- осмысление знаний о режиме дня обучающихся, о личной гигиене, о правилах ведения здорового стиля жизни;
- когнитивная и практическая готовность к самостоятельному туристической деятельности.

Метапредметные:

- умение осуществлять целеполагание;
- готовность к адекватной оценке правильности выполнения заданий;
- самостоятельное выполнение комплексов упражнений, направленных на обеспечение двигательной активности;
- умение тиражировать полученный опыт в систему здорового стиля жизни [7].

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы.

1. Выявление уровня сформированности готовности у обучающихся к ведению здорового стиля жизни (по Соловьеву С.С.).

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в экспериментальной группе: 30% обучающихся показали высокий уровень изучаемого показателя; 40% обучающихся показали средний уровень изучаемого показателя; 20% обучающихся показали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 10% обучающихся показали низкий уровень изучаемого показателя.

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в контрольной группе: 15% обучающихся показали высокий уровень изучаемого показателя; 30% обучающихся показали средний уровень изучаемого показателя; 25% обучающихся показали удовлетворительный уровень изучаемого показателя; 30% обучающихся показали низкий уровень изучаемого показателя.

По результатам тестирования мы смогли определить, что наблюдается положительная динамика, особенно в экспериментальной группе обучающихся в отношении готовности к ведению здорового стиля жизни. Так, качество подготовки у респондентов экспериментальной группы составляет 70%, а у респондентов контрольной группы – 45%.

2. Выявление уровня сформированности у обучающихся мотивации на здоровьесбережение (по Васильевой О.С.).

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в экспериментальном классе: 55% обучающихся показали высокий уровень мотивации на здоровьесбережение; 40% обучающихся показали средний уровень мотивации на здоровьесбережение; 5% обучающихся показали низкий уровень мотивации на здоровьесбережение.

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в контрольной группе: 30% обучающихся показали высокий уровень мотивации на здоровьесбережение; 35% обучающихся показали средний уровень мотивации на здоровьесбережение; 35% обучающихся показали низкий уровень мотивации на здоровьесбережение.

По результатам тестирования мы наблюдаем повышение уровня мотивации на здоровьесбережение, особенно у обучающихся экспериментальной группы.

3. Выявление уровня сформированности у обучающихся ценностного отношения к здоровому стилю жизни (по Черниковой Е.Б.).

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в экспериментальной группе: 50% обучающихся показали высокий уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни; 40% обучающихся показали средний уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни; 10% обучающихся показали низкий уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни.

Анализируя полученные данные нами установлено, что в рамках итогового обследования в контрольной группе: 30% обучающихся показали высокий уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни; 35% обучающихся показали средний уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни; 35% обучающихся показали низкий уровень ценностного отношения к здоровому стилю жизни.

Формирование у учащихся потребности в здоровом стиле жизни обеспечивается посредством организации и проведения мероприятий, которые позволяют информировать школьников о факторах риска в отношении здоровья и здоровьесбережения, формирование мотивационной сферы личности ребенка, при создании условий для соблюдения здорового стиля жизни, посредством двигательной активности средствами самостоятельного туризма.

Выводы. В рамках исследования нам удалось раскрыть структурно-содержательную основу процесса формирования у обучающихся общеобразовательной организации потребности в здоровом стиле жизни.

Доказана эффективность педагогических условий, которые позволят обеспечить формирование у обучающихся общеобразовательной организации потребности в здоровом стиле жизни. К ним мы отнесли: формирование теоретической и практической готовности в области здорового стиля жизни; внедрение средств самостоятельного туризма; развитие мотивационной сферы у обучающихся в отношении здоровьесбережения и ценностного отношения к здоровому стилю жизни.

Установлено, что внедрение программы «Юный турист» в педагогическую практику общеобразовательной организации будет способствовать повышению уровня сформированности готовности к ведению здорового стиля жизни; уровня сформированности мотивации на здоровьесбережение и уровня сформированности ценностного отношения к здоровому стилю жизни.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.
2. Акимова, Л.А. Обеспечение безопасности физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательной организации / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Теория и практика физической культуры. – 2019 – №970. – С. 65-66
3. Анохин, А.Н. Организация и подготовка туристов-спортсменов (программно-тематическое обеспечение) / А.Н. Анохин, В.А. Востриков, Е.А. Анохина. – Оренбург: Экспресс-печать, 2016.
4. Анохин, А.Н. Проблема безопасности в спорте и туризме / А.Н. Анохин, Е.А. Анохина // Международная научно-практическая конференция «Современная образовательная пространство: риски и безопасность: сборник статей. – Оренбург: Экспресс-печать, 2014. – С. 39-44
5. Анохин, А.Н. Туризм как основа формирования здорового образа жизни в свете государственных требований к физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» / А.Н. Анохин, Е.А. Анохина // Международная научно-практическая конференция «Научно-методическое обеспечение и сопровождение системы физического воспитания и спортивной подготовки в контексте внедрения комплекса ГТО»: сборник статей. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – С. 382-388
6. Анохин, А.Н. Туризм как социально-педагогическая среда развития личности подростка / А.Н. Анохин, Е.А. Анохина // Международная научно-практическая конференция «Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения»: сборник статей. – Оренбург: ОГПУ, 2015. – С. 111-113
7. Анохин, А.Н. Риски и безопасность в развитии спортивного туризма в Оренбургской области / А.Н. Анохин, Е.А. Анохина // Сб. статей международной научно-практической конференции: «Здоровье и образование как актуальная проблема современного общества» (21-22 октября 2016 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2016. – С. 86-90
8. Лутовина, Е.Е. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности школьников на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» / Е.Е. Лутовина, И.А. Новикова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – № 11. – 2016. – С. 104-108
9. Лутовина, Е.Е. Педагогические условия сохранения здоровья у учащихся в общеобразовательной организации / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Сб. материалов международной научно-практической конференции «Современные

проблемы физической культуры и спорта». Актобе: Изд-во Актыбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова. – 2018. – С. 147-154

10. Akimova, L.A. SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL DESIGN / L.A. Akimova, I.V. Chikeneva // Humanities & Social Sciences Reviews. – №7(5). – P. 510-515. – <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7558>

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент **Ляшенко Мария Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель **Дмитриева Ольга Вячеславовна**

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);

студент **Смирнова Дария Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения дидактических игр в качестве методического подхода при формировании рефлексивных умений учащихся среднего звена на уроках английского языка. Авторы обращают внимание на важность формирования психологической культуры в целом, и рефлексии как компонента психологической культуры в особенности. В работе приводится краткий обзор подходов к раскрытию сущности и компонентного состава психологической культуры. В статье раскрыта сущность понятия рефлексии и рефлексивных умений, рассмотрена классификация форм рефлексии и входящих в них рефлексивных умений. Авторы приводят результаты опытно-практического исследования эффективности применения дидактических игр с целью развития рефлексивных умений школьников среднего звена. Данная статья описывает методику проведения экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений школьников как компонента психологической культуры. Авторы описывают наиболее важные результаты использования дидактических игр для формирования рефлексивных умений школьников, а также приводят рекомендации по формированию личностной и кооперативной рефлексии на занятиях по английскому языку в среднем звене школы. Данные результаты могут быть использованы практикующими специалистами и методистами для совершенствования процессов обучения и образования в контексте школьного обучения.

Ключевые слова: психологическая культура рефлексия, рефлексивные умения, дидактическая игра, подростковый возраст, английский язык, развитие рефлексивных умений, средняя школа.

Annotation. This article discusses the effectiveness of the usage of didactic games as a methodological approach in the formation secondary school students' reflexive skills at English lessons. The authors devote special attention to the importance of formation of psychological culture of learners. The paper provides a brief overview of the theoretical approaches to understanding the concept and the component structure of psychological culture. This paper describes the terms of reflexion and reflexive skills, highlights the classification of forms of reflexion and the reflexive skills included in them. The authors present the results of the study of the effectiveness of the use of didactic games for the purpose of developing reflexive skills of secondary school students. The paper describes the methodology which underpinned the experimental work conducted in one of the secondary schools during English classes. The findings of the experimental work are highlighted in the paper. In conclusion, the authors specify some recommendations for didactic games usage during English teaching at school. The recommendations are likely to be useful for practitioners, teachers and school specialists whose goal is to enhance teaching and learning at school.

Key words: psychological culture, reflexion, reflexive skills, didactic games, adolescence, English lessons, development of reflexive skills, secondary school.

Введение. Проблема формирования психологической культуры обучающихся является актуальным вопросом образования, так как развитие умений произвольного регулирования своих психических состояний и процессов, эффективное взаимодействие в коллективе, активная реализация своего творческого и профессионального потенциала невозможны без овладения основами психологической грамотности, что в свою очередь является важным этапом в формировании и становлении психологической культуры индивида.

На необходимость повышения психологической культуры учащихся и выделения ее как важной составляющей образовательного процесса указывают многие педагоги и психологи (В.Н. Дружинин, И.В. Дубровина, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский др.). В настоящее время разрабатываются и внедряются разнообразные авторские программы, методики и курсы, нацеленные на формирование психологической культуры как компонента общей культуры учащихся дошкольного и школьного возрастов (Л.С. Колмогорова, О.Р. Меремьянина, О.И. Мотков, Л.В. Стрижкова, В.И. Овсянникова, М.В. Попова, Л.В. Фомина, О.Г. Холодкова и др.) [7].

Изложение основного материала статьи. Существуют разные подходы к рассмотрению понятия "психологическая культура". Например, О.И. Мотков определяет психологическую культуру как «комплекс активно реализующихся культурно- психологических стремлений и соответствующих умений» [11]. Ф.Ш. Мухаметзянова отмечает интегрированность психологической культуры в структуру личности. Т.Н. Селезнева акцентирует важность проектно-регулирующего компонента психологической культуры, короткая неразрывно связана с профессиональным развитием личности [12]. Ряд исследований (Н.В. Кузьмина, Л.С. Колмогорова, Г.И. Марасанов, О.Р. Меремьянина, Н.Н. Обозов, О.И. Мотков и др.) посвящены рассмотрению и анализу структуры психологической культуры, представляющей собой иерархическую систему, имеющую многокомпонентный состав. Так Н.Н. Обозов акцентирует внимание на трех компонентах в структуре психологической культуры: понимание и знание себя и других людей; адекватная оценка людей и самооценка; саморегулирование личностных состояний и свойств. Л.С. Колмогорова считает, что данное понятие может быть охарактеризовано следующими пятью параметрами: психологическая грамотность, психологическая компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексия и культуротворчество [7].

Ряд авторов посвящает исследования рассмотрению отдельных компонентов психологической культуры. В трудах Л.А. Блохиной, Е.Н. Богданова, М.Н. Деминой рассмотрены вопросы развития эмоционального и мотивационного компонентов ценностного отношения обучаемых в рамках задач формирования психологической культуры [4; 7].

О.Р. Меремьянина исследует становление рефлексивно-оценочного компонента психологической культуры [10]. Рефлексия как компонент психологической культуры анализируется в целом ряде работ, посвященных различным аспектам рефлексии [7]. Исследованием процесса формирования рефлексивной деятельности занимались как отечественные ученые А.В. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, так и зарубежные Дж. Дьюи, Д. Боуд [5].

Термин «рефлексия» корнями уходит в латинский язык. Латинский термин «reflexio» дословно переводится как обращение назад, отражение. В философии рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок». Под понятием «рефлексия» понимается способность работать с мыслью, анализировать, развивать, выделять главное и прорабатывать ее согласно поставленным целям [3]. В педагогике это определение трактуется как умение ребенка знать, чего он еще не знает, в каком знании нуждается он для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь учитель [13]. В зарубежных источниках рефлексия рассматривается как обдумывание, поиск фактов, ведущих к подтверждению или опровержению мысли; как процесс наблюдения за собственным опытом с целью глубокого исследования [5; 6].

Подростковый возраст вызывает наибольший интерес у исследователей, так как он характеризуется интенсивным периодом формирования рефлексивных умений [2]. Школьник способен анализировать свои способности, искать причины и пути решения возникающих проблем, способен прогнозировать результаты своего поведения и строить стратегии осуществления деятельности [13]. Вышеперечисленные способности входят в понятие «рефлексивные умения», которое рассматривается как осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности [13]. Данный термин неразрывно связан с понятием рефлексии, которая в педагогике определяется как умение ребенка знать, чего он еще не знает, в каком знании нуждается он для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь учитель [1]. Отечественные исследователи, занимающиеся вопросом рефлексивных умений школьников, выделяют основные умения, входящие коллективную (кооперативную), коммуникативную, индивидуальную (личностную), интеллектуальную формы рефлексии [2; 13]. Личностная рефлексия заключается в умении анализировать себя, определять причины своего поведения, допущенных ошибок, умения человека понимать свой внутренний мир и свое состояние. Кооперативная рефлексия включает в себя умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группах, организовывать деятельность и соотносить результаты с целью. Умение «встать на место другого», понимать причины действий окружающих, умение анализировать полученный опыт и учитывать его в будущем входят в коммуникативную форму рефлексии. Интеллектуальная рефлексия включает в себя умение определять основание деятельности, оценивать собственную позицию, прогнозировать следующее действие.

Для развития вышеперечисленных рефлексивных умений педагоги прибегают к различным методам, таким как использование групповой работы, применение учебного диалога в процессе обучения, ведение рефлексивного журнала, сбора портфолио и другие. Еще одним из таких методических подходов является использование дидактической игры. Под дидактической игрой понимают игру, созданную специально педагогикой, для получения новых знаний, умений, навыков [9; 2].

Для исследования эффективности использования дидактических игр при развитии рефлексивных умений у школьников среднего звена на уроках английского языка было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ Сокольская СШ (Нижегородская область, г.о. Сокольский), в котором было задействовано 25 учащихся среднего звена. На первом занятии учащимся было предложено пройти первичную диагностику определения их уровня развития рефлексивных умений. В течение четырех недель на каждом уроке учащимся предлагалось принять участие в дидактических играх на уроках английского языка. На завершающем этапе проведения эксперимента – этап анализа результатов – была проведена повторная диагностика для выявления эффективности проведенной работы. Для проведения первичной диагностики уровня развития рефлексивных умений у школьников среднего звена был составлен опрос, направленный на измерение уровня развития кооперативной, личностной рефлексии, уровень способности обрабатывать и преобразовывать получаемую информацию, а также общий уровень рефлексии. В основу опросника вошла теория о формах и видах рефлексии, а также информация о необходимых рефлексивных умениях для школьников среднего звена [2; 3; 14; 15]. Бланк опроса состоял из 14 вопросов на каждый из которых было необходимо выбрать вариант «да», либо «нет». Были поставлены следующие критерии для обработки результатов. Ответ «да» оценивался 1 баллом, ответ «нет» равнялся 0 баллов. Каждый вид рефлексии измерялся рядом вопросов и измерялся согласно вышеупомянутым критериям. После анализа результатов входной диагностики нами было принято решение уделить особое внимание развитию кооперативной рефлексии через дидактические игры, направленные на работу в командах, группах и парах, для повышения уровня сформированности данной формы рефлексии. Также большое внимание уделялось развитию личностной рефлексии через дидактические игры, которые включали в себя элементы анализа действий самих учащихся, элементы самоконтроля.

После завершения первичной диагностики, на протяжении 3 недель в каждом классе проводилось по 1-2 дидактической игры в неделю. Наибольшим интересом у учащихся пользовались игры, предполагающие физическую активность и элемент соперничества, конкуренции. Также большой популярностью пользовались ролевые игры, предполагающие наличие раздаточного материала, включения фантазии, способностей анализировать ситуацию, способность замечать и корректировать ошибки своей речи и речи партнера.

Итоговая диагностика проводилась в формате Google форм и с помощью анкетирования в печатном формате. Повторный опрос представлял собою аналогичный набор вопросов, что и на первичной диагностике. При обработке результатов итоговой диагностики средний уровень сформированности кооперативной рефлексии составил 77,3%, что было на 8% выше, чем в начале эксперимента. Важно отметить, что в конце экспериментальной работы активность учащихся при работе в группах повысилась. Так же важно упомянуть, что большинство опрошенных, видят членов группы, как единое целое, учащиеся осознают, что результат деятельности – это ответственность всей группы и результат слаженности работы всей команды, а не ее отдельных членов. К концу проведения уроков с использованием дидактических игр 84% опрошенных способны планировать деятельность и соотносить действия с планируемым результатом. Особое внимание при введении дидактических игр в учебный процесс следует обратить на организацию педагогического общения между учителем и учениками, так как доброжелательная и поддерживающая атмосфера способствует большей вовлеченности обучающихся в новые формы деятельности на уроке [8].

Выводы. Подводя итог проделанной работе, можно сделать следующие выводы:

- Наибольшую эффективность показало применение дидактических игр, направленных на развитие личностной рефлексии.
- Применение дидактических игр развивает важные личностные рефлексивные умения: способность фиксировать ошибки, оценивать свою работу на уроке, самоорганизовываться и перерабатывать информацию.
- Дидактические игры, направленные на развитие способности обрабатывать и преобразовывать информацию требуют большей адаптации и более частого применения в экспериментальных классах.

- При развитии кооперативной рефлексии стоит уделять отдельное внимание сплочению рабочих групп, команд, так как отсутствие умения работать в группе снижает эффективность развития кооперативной рефлексии.
- При условии умения учащихся работать в группе и при длительном применении дидактические игры, направленные на развитие кооперативной формы рефлексии, показывают положительный эффект на совершенствование умений проектирования, реорганизации и переосмысления коллективной деятельности.

Таким образом, использование дидактических игр на уроках английского языка для развития рефлексивных умений школьников среднего звена явилось положительным опытом. Задания, представленные в форме игр, являются более интересными для школьников. Для учителя применение дидактических игр эффективно не только для отработки учебного материала, но еще и эффективны в развитии умений фиксировать ошибки, координировать самостоятельную деятельность учащихся, а также формировать навыки работы в группе.

Литература:

1. Артющина, Л.А. Рефлексивные умения как составляющая содержания образования / Л.А. Артющина // В мире научных открытий. – 2009. – № 3-1. – С. 74-80
2. Боброва, О.А. Возрастные особенности подростков и их влияние на формирование рефлексивных умений / О.А. Боброва // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 17-20
3. Гвоздева, Ю.А. Теоретические подходы к проблеме развития рефлексивных умений у подростков в процессе обучения / Ю.А. Гвоздева // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. – 2019. – С. 102-105
4. Демина, Л.Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. – 2003. – №1. – С. 153-160
5. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта): Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. спец. и направлениям / [М.В. Кларин]; под ред. М.В. Кларина. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
6. Коршунова, И.Г. Рефлексивные методики в изучении иностранного языка / И.Г. Коршунова // Символ науки. – 2016. – № 4-3. – С. 191-193
7. Ляшенко, М.С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в вузе диссертация..... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ляшенко Мария Сергеевна. – Н. Новгород. – 114 с.
8. Ляшенко, М.С. Педагогическое общение как основа создания эффективной образовательной среды в вузе / М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, А.З. Насиханова // Современный ученый. – 2021. – №6. – С. 215-219
9. Мельник, А.О. Сущность понятия «Дидактические игры» и роль дидактических игр в процессе обучения / А.О. Мельник // Интерактивная наука. – 2022. – № 6 (71). – С. 47-48
10. Меремьянина, О.Р. Формирование рефлексивного компонента нравственной и психологической культуры старших дошкольников в условиях реализации структурно-функциональной модели: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Меремьянина Ольга Романовна. – Барнаул, 2003. – 20 с.
11. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – №15. – С. 8-9
12. Селезнева, Н.Т. Психологическая культура руководителя: методология, теория, исследование/ Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова., Т.Ю. Тодышева // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 10. – С. 69-69
13. Сластенин, В.А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] / В.А. Сластенин, В.К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37-42
14. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – Т. 3. – С. 31-40
15. Ушева, Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие / Т.Ф. Ушева, С.Л. Ткаченко, Л.А. Мальцева. – Красноярск: Полицом. – 2007. – 88 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и экономики Магомедалиева Муминат Рабазановна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры пропедевтики внутренних болезней Борлакова Фатима Аубекировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационного права и информатики Пирметова Саида Ямудиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие образовательного ресурса, электронного курса, а также рассматривается их внедрение в образовательный процесс вуза. Предоставляются разъяснения в отношении составляющих компонентов образовательных платформ и электронных курсов. Выявляется возможность использования данных инструментов в педагогической деятельности с учетом профильных стандартов и законодательства. Предоставлен перечень наиболее распространенных образовательных ресурсов и раскрыт их функционал с точки зрения педагогических ожиданий. Приведены примеры комбинирования образовательных ресурсов для педагогов ведущих вузов Республики Дагестан и Карачаево-Черкесской Республики. Определены подходы к образовательным ресурсам с точки зрения возможностей расширения учебного процесса в рамках педагогического плана.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, студент, педагог, образовательная организация, цифровое пространство, электронный курс.

Annotation. The article reveals the concept of an educational resource, an electronic course, and also considers their implementation in the educational process of the university. Clarifications are provided regarding the components of educational platforms and e-courses. The possibility of using these tools in pedagogical activity, taking into account the relevant standards and legislation, is revealed. A list of the most common educational resources is provided and their functionality from the point of view of

pedagogical expectations is disclosed. Examples of combining educational resources for teachers of leading universities of the Republic of Dagestan and the Karachay-Cherkess Republic are given. The approaches to educational resources from the point of view of the possibilities of expanding the educational process within the framework of the pedagogical plan are determined.

Key words: educational resources, student, teacher, educational organization, digital space, electronic course.

Введение. Образовательное пространство утратило понятие необходимости проведения аудиторных занятий, так как цифровое пространство существенно расширило понятие обучающего процесса. Вместо опасений, что сеть интернет заменит процесс получения образования в профильных организациях, стало складываться ситуация при которой цифровое пространство оказалось полезным аспектом в образовательном процессе.

Преимущественно данная тенденция сформировалась по причине функционала существующих образовательных ресурсов. Под которыми подразумеваются инструменты и облачные решения, а также серверные хранилища для размещения и распространения электронных курсов любого формата. Обозначенный функционал представляет значительную ценность для педагога, который ориентируется на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования, профильное законодательство и методические указания [9].

Электронные курсы могут, как расширять содержательную составляющую дисциплин педагога, так и экономить ресурсы педагога при необходимости выстраивания приоритетности тематических направлений в процессе обучения студентов вуза.

Распространенность применения обозначенных электронных ресурсов определяет актуальность настоящего исследования, целью которого является выявление возможностей комбинирования образовательных ресурсов и достижения приоритетных компетенций в отношении студентов вуза [8].

Если рассматривать научный аспект изучения данной темы, то следует отметить чрезвычайную заинтересованность ученых, педагогов и специалистов в сфере информационных технологий в фундаментальном изучении определенных образовательных ресурсов. Данная тенденция объясняется способностью различных образовательных ресурсов удовлетворять педагогические ожидания, в том числе тематической направленности. К примеру, М.В. Ядровская и М.В. Поркшеян отмечают высокую ценность образовательных ресурсов при обработке результатов контрольных мероприятий. По их мнению, исследуемые инструменты могут помочь педагогу осуществить анализ углубленного характера, что неминуемо влияет на целостную образовательную систему [10, С. 4].

Педагог М.С. Ивинская рассматривает электронные ресурсы с точки зрения особой образовательной среды, которая подразумевает обособленную инфраструктуру, соответствующие педагогические подходы и принципиально иную методологию обучения студентов вуза в рамках профиля [3, С. 218].

Ученый-педагог Н.М. Виштак считает, что результативность образовательных ресурсов может быть как корректным, так и некорректным с точки зрения анализа. Для объективности оценки степени влияния данных инструментов на образовательный процесс студентов необходимо осуществлять путем перманентного наблюдения, устного опроса и письменного анкетирования, как среди педагогического состава, так и среди студенческого сообщества [2, С.98]. Педагоги Г.Г. Исаева, О.М. Зияудинова и М.Р. Магомедалиева рассматривают образовательные ресурсы с точки зрения тенденций развития цифровой среды в аспекте глобальных изменений [4, С. 445].

Стоит отметить, что электронные ресурсы состоят из материалов текстового и графического характера и направлены на освоение слушателем или студентом определенного кластера знаний. Такие курсы могут быть посвящены как отдельному отрезку времени, так и узконаправленному общественному явлению, при этом структурные компоненты для всех электронных курсов преимущественно идентичны. В частности, в обязательном порядке в рамках электронного курса предусмотрен теоретический аспект, справочный материал и формы контроля пройденных этапов цифрового обучения. В качестве опциональной составляющей педагогом или организатором электронного курса могут быть предусмотрены виды распространения информации, степень углубления в тему, выбор наглядного материала и форма поощрения за успешное прохождение электронного курса.

Стоит отметить, что обозначенные обучающие мероприятия являются лишь отдельным компонентом многих образовательных ресурсов, которые также могут предоставлять возможность для проведения лекционных и семинарских занятий в режиме реального времени на усмотрение педагога. Несмотря на существующие разнообразные компоненты образовательных ресурсов, электронные курсы по причине своей содержательности, понятной структуры и емкости для многих педагогов особенно приоритетны.

Каждый образовательный ресурс зачастую содержит множество электронных курсов, подразделенных на отрасли, возраст потенциальной аудитории, продолжительность и определенные условия предоставления доступа.

Изложение основного материала статьи. В контексте существующих образовательных ресурсов в российском сегменте следует отметить выраженное разнообразие обозначенных инструментов, как по направлениям, так и по функционалу. Некоторые образовательные ресурсы допускают загрузку курсов педагогами или коллективом педагогов отдельного учебного заведения. Зачастую данной возможностью пользуются педагоги для распространения или популяризации собственных тематических курсов или отдельных аспектов дисциплин. При этом цели могут быть разными, в зависимости от степени доступа к указанным материалам со стороны пользователей. Данные курсы педагоги загружают на специальных платформах, предназначенных для прохождения обучения пользователями в дистанционном формате. В некоторых случаях прохождение данного обучения предполагает выполнения текущих тестовых заданий и иных форм контрольных мероприятий, которые по итогам предполагают получение подтверждающего документа или зачет баллов в рамках экзаменационного периода в образовательной организации.

Педагог может предусмотреть открытый доступ к своему курсу, в том числе для студентов вуза, на некоммерческой основе. Существует также другой формат использования образовательных ресурсов в информационном пространстве, при котором доступ к курсу на некоммерческой основе предоставляется исключительно студентам вуза, однако, другие желающие могут также пройти обозначенный курс на коммерческой основе. Таким образом, распространение и популяризация электронного курса посредством образовательных платформ не противоречит профильным стандартам и образовательному законодательству, так как распространение учебных материалов возможно в удобной для педагога форме.

Кроме того, ввиду обширной содержательной составляющей программ, которые предусмотрены для некоторых дисциплин технического и иного характера, обозначенные образовательные ресурсы выполняют роль результативного вспомогательного компонента. Педагог при необходимости может отнести некоторые фундаментальные темы дисциплины к отдельным электронным курсам, так как их изучение требует углубленного самостоятельного освоения студентами, или тематика достаточно узконаправленна.

В настоящее время в российском образовательном сегменте существует более 30 специальных платформ или систем, которые позволяют студентам вуза пройти обучение в дистанционном формате, а педагогам, соответственно, – загрузить на сервер данных платформ содержательную часть определенного курса. В частности, профильными ведомствами

приветствуется участие педагогов в проекте «Открытое образование», который включает различные тематические и отраслевые курсы от авторитетных вузов Российской Федерации, в том числе региональных.

Некоторые платформы образовательных ресурсов созданы по инициативе коммерческих организаций, однако их функционал преимущественно соответствует педагогическим ожиданиям и ряду компетенций в отношении студентов. К ним относятся, такие образовательные ресурсы, как: Coursera, Stepik, «Лекториум» и др. Стоит отметить, что вузы также создают собственные образовательные ресурсы, которые существенно дополняют их научный потенциал и открывают широкие возможности, в том числе для студентов других вузов. К ним относятся: платформа Санкт-Петербургского государственного университета, платформа программы дополнительного профессионального образования НИУ «Высшая школа экономики» и платформа Teach-in, принадлежащая научно-педагогическому сообществу МГУ им. М.В. Ломоносова [1].

Существующие педагогические возможности в сфере информационных технологий могут создавать дополнительные образовательные ресурсы для: Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ДГПУ»), Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (ФГБОУ ВО «СКГА») и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ДГУ») [5], [6], [7]. При этом каждый упомянутый вуз может применять имеющиеся образовательные платформы в той комбинации, которая отвечает достижению искомым компетенций и соответственно профилю подготовки. Несмотря на достаточно небольшое количество образовательных ресурсов как российского, так и зарубежного происхождения, их наличие в настоящее время в целом достаточно для организации качественного образовательного процесса.

Так как законодательно отсутствуют какие-либо ограничения в отношении применения педагогом определенных образовательных пространств, то главенствующим является критерий качественной структуры содержательной составляющих электронных тематических курсов.

В частности, педагоги ФГБОУ ВО «ДГУ», исходя из профиля вуза и разносторонней профессиональной подготовки, могут воспользоваться функциями и потенциалом таких платформ, как: Coursera (для размещения лекционных занятий и предоставления доступа студентам вуза в рамках различных направлений подготовки), Stepik (для размещения электронных курсов, в особенности посвященных изучению иностранных языков и технических наук), «Лекторий» (для размещения углубленных тематических курсов в рамках математических дисциплин и других направлений технического характера) и «Универсариум» (для размещения курсов, потенциально интересных широкой аудитории, а также абитуриентам вуза).

Педагоги ФГБОУ ВО «ДГПУ» могут воспользоваться возможностями и функционалом: проекта «Академия Пушкинского», который позволяет распространять курсы культурологического направления, платформой Udemu (для размещения курсов в формате образовательного видео в качестве дополнительного педагогического компонента), а также ресурсами проекта «Открытое образование» (для углубления знаний в рамках дисциплин педагогической направленности и осуществления контрольных мероприятий в дистанционном формате).

Так как профили подготовки ФГБОУ ВО «СКГА» затрагивают сферу юриспруденции и медицины, то комбинирование образовательных ресурсов должно нести прикладной характер. К примеру, для достижения компетенций педагогами указанной образовательной организации целесообразно воспользоваться функционалом проекта Coursera, Stepik, платформы «Открытое образование», а также образовательного ресурса «ПостНаука», который направлен на просвещение аудитории в рамках широкого профиля направлений, затрагивающих отдельные аспекты медицинской и юридической профессиональной деятельности.

Следует отметить, предложенные комбинации образовательных ресурсов носят рекомендательный характер, так как каждый педагог вправе прибегать к возможностям тех инструментов, которые в наибольшей степени соответствуют его педагогическим целям. Однако в настоящей статье представлен принцип комбинирования образовательных ресурсов, который основывается на определении критерия профиля вуза и основных направлений подготовки студентов. При комбинировании образовательных ресурсов для ФГБОУ ВО «ДГПУ», ФГБОУ ВО «СКГА» и ФГБОУ ВО «ДГУ» учитывался тематический аспект исследуемых инструментов, однако предложенные комбинации могут быть дополнены с учетом профиля подготовки определенных студентов, продолжительности предполагаемых электронных курсов и имеющегося функционала на соответствующих платформах.

Таким образом, комбинирование образовательных ресурсов в рамках обучения студентов вуза предоставляет дополнительные широкие возможности образовательного и научного характера. Образовательные платформы в качестве компонента позволяют студентам вуза получить прикладные знания и в некоторых случаях зачесть пройденные этапы контрольных мероприятий в собственном образовательном учреждении, что в значительной степени стимулирует их к познанию окружающей действительности. В педагогическом аспекте образовательные ресурсы в цифровом пространстве существенно экономят академические часы и в тоже время дополняют структурную составляющую образовательных программ, что ранее для педагога ввиду строгих временных рамок – не представлялось возможным. Таким образом, цифровые образовательные ресурсы, способствуя достижению главенствующих компетенций, способны существенно расширять объем курса в рамках дисциплины в целом.

Выводы. Таким образом, потенциал образовательных ресурсов в информационно-технологичном пространстве достаточно широк и доступен для образовательных организаций, как на коммерческой, так и на некоммерческой основе. Хотя многие исследования фокусируются в отношении ограниченного количества платформ, соответствующих педагогическим ожиданиям, существующие стандарты не ограничивают педагога в применении им образовательных инструментов. Функционал современных образовательных ресурсов адаптирован под различные запросы педагогов и образовательных организаций, что позволяет в некоторых случаях заменять традиционные формы лекционных занятий на обучение в рамках данных платформ при условии, если педагог ориентируется преимущественно на собственные электронные курсы. В педагогическом смысле, имеющиеся ресурсы позволяют достигать различных компетенций в зависимости от конкретных целей педагога или профиля подготовки. Ценность образовательных ресурсов в цифровом пространстве также в том, что они позволяют проводить контрольные и экзаменационные мероприятия, обеспечивая объективность предоставляемых слушателями или студентами письменных ответов. Комбинирование образовательных ресурсов позволяет каждому вузу структурировать процесс образования с учетом приоритетных компетенций и внешних факторов, способствующих распространению цифровых инструментов в образовании.

Литература:

1. Банк образовательных ресурсов // Педсоюз: [сайт], 2023. – URL: <https://xn--d1abhlac0bg.xn--plai/resources?ysclid=lim4oy7is9658536601> (дата обращения: 07.06.2023)
2. Виштак, Н.М. Об оценке эффективности использования электронных образовательных ресурсов / Н.М. Виштак // Гаудеамус. – 2013. – №2 (22). – С. 97-100

3. Ивинская, М.С. Педагогический потенциал электронных ресурсов и электронной образовательной среды в вузе / М.С. Ивинская // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 3 (24). – С. 217-223
4. Исаева, Г.Г. Использование интерактивных методов в условиях цифровой среды / Г.Г. Исаева, О.М. Зияудинова, М.Р. Магомедалиева // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: материалы XIV Международно-практической конференции. – Москва: 2022. – С. 443-446
5. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dsru.ru/> (дата обращения: 06.06.2023)
6. Официальный сайт Дагестанского государственного университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=lim4mn7lm8621301317> (дата обращения: 06.06.2023)
7. Официальный сайт Северо-Кавказской государственной академии: сайт. – 2023. – URL: <https://ncsa.ru/> (дата обращения: 06.06.2023)
8. Структура цифровых компетенций // Учет цифровых технологий в профессиональных стандартах: [сайт], 2023. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/ff9/12.11.2020.pdf> (дата обращения: 05.06.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktcjsygb459200367> (дата обращения: 06.06.2023)
10. Ядровская, М.В. О применении электронных курсов в обучении / М.В. Ядровская, М.В. Поркшеян // Образовательные технологии и общество. – 2019. – №3. – С. 3-15

Педагогика

УДК 378

аспирант Марков Денис Сергеевич

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Литвинова Елена Робертовна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Профессионализм в работе специалиста был и остается важнейшим показателем его конкурентоспособности в современных условиях. Его развитие определяется как внешними (производственными, социальными и т.д.) требованиями так и внутренними – стремлением специалиста к непрерывному саморазвитию и самореализации. Исследования проведенные на базе ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» показали, наличие синдрома профессионального(эмоционального) выгорания уже у студентов-выпускников (что связано с постоянными страхами – «я – не нужен», «я не конкурентоспособен» и т.д.). В рамках статьи определены педагогические аспекты развития профессионального выгорания, предпринята попытка анализа эффективности используемых в отечественной профессиональной среде методов его самодиагностики и профилактики. Разработана и начата реализация модели личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов с целью предотвращения развития симптомов профессионального выгорания при осуществлении профессиональной деятельности. Полученные результаты позволили говорить об успешности разработанной модели и позволили обозначить перспективы дальнейшей работы по данной проблеме.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагогические аспекты профилактики, личностно-профессиональное проектирование и моделирование.

Annotation. Professionalism in the work of a specialist has been and remains the most important indicator of its competitiveness in modern conditions. Its development is determined by both external (industrial, social, etc.) requirements and internal - the desire of a specialist for continuous self-development and self-realization. Research conducted on the basis of the State Educational Institution "Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute" it has been shown that the syndrome of professional (emotional) burnout is already present in graduate students (which is associated with constant fears – "I am not needed", "I am not competitive", etc.). Within the framework of the article, pedagogical aspects of the development of professional burnout are identified, an attempt is made to analyze the effectiveness of self-diagnosis and prevention methods used in the domestic professional environment. The implementation of a model of personal and professional modeling and design of self-development of future specialists has been developed and started in order to prevent the development of symptoms of professional burnout in the implementation of professional activities. The results obtained allowed us to talk about the success of the developed model and allowed us to identify the prospects for further work on this problem.

Key words: professional burnout, pedagogical aspects of prevention, personal and professional design and modeling.

Введение. В условиях постоянного роста объема информации, необходимой для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей, повышающихся требований к работнику-профессионалу все большую актуальность принимает проблема профессиональной деформации, одним из проявлений которой является синдром профессионального выгорания.

На сегодняшний день в отечественной практике сложилось два основных подхода к рассмотрению этого негативного явления в профессиональной среде. С позиции первого подхода данное явление определяется как синдром, имеющий определенные проявления и структуру, по которым можно судить о степени его выраженности у специалистов. С позиции второго, профессиональное выгорание – это процесс, имеющий определенные фазы, этапы и законы развития [13, С. 122]. В рамках авторского исследования доминирующим будет второй подход.

Авторы придерживаются точки зрения Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на сущность профессионального выгорания. Исследователи, под профессиональным выгоранием понимают процесс снижения эмоционального, когнитивного и физического состояния, сопровождаемый симптомами утомления и проявляющийся, прежде всего в отстраненности и неудовлетворенности исполнением профессиональных обязанностей [4, С. 15].

Значимость исследования данной проблемы определяется и тем, что она будет оказывать комплексное воздействие на человека как на специалиста и как на личность в целом.

В отечественной литературе изучением психолого-педагогической природы данного явления занимались ряд исследователей. Так М.В. Борисова и Н.П. Анисимова предлагали трехкомпонентную модель последствий синдрома профессионального выгорания, которая проявляется на следующих уровнях [3, С. 212-213]:

– психофизиологический уровень: хроническая усталость, астения, снижение чувствительности и реактивности, расстройство различных систем организма (ЖКТ, дыхания, бессонница и др.), ухудшение внутренней и внешней сенсорной чувствительности;

– эмоциональный уровень: депрессивное состояние (подавленность, пониженный тонус организма), частое переживание негативных эмоций без внешних причин, чувство неполноценности, неосознанное беспокойство и повышенная тревожность, раздражительность, частые нервные срывы;

– поведенческий уровень: снижение энтузиазма, активности в работе, безразличие к результатам деятельности, невыполнение важных задач при заикливании на незначительных мелочах, циничность, отстраненность в отношениях с коллегами, клиентами, руководством, повышение неадекватной критичности, уход от контактов, вспышки агрессии, нетерпимость.

Автором наиболее популярной в отечественной практике фазово-симптоматической системы эмоционального выгорания является В.В. Бойко [2], согласно этой системы профессиональное выгорание негативно сказывается как на профессиональных, так и на личностных качествах человека:

– фаза напряжения: симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств», симптом «неудовлетворенности собой», симптом «загнанности в клетку», симптом «тревоги и депрессии»;

– фаза «резистенции» (сопротивления): симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», симптом «расширения сферы экономии эмоций», симптом «редукции профессиональных обязанностей»;

– фаза «истощения»: симптом «эмоционального дефицита», симптом «эмоциональной отстраненности», симптом «деперсонализации», симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений».

Синдром профессионального выгорания является достаточно серьезной проблемой и в профессиональной среде России. Так, в соответствии с проведенным в 2019 году международной группой фармацевтических компаний «Stada» исследованием, именно наша страна является «лидером» по показателю доли специалистов, имеющих исследуемым синдромом, среди стран Восточной Европы (рисунок 1).

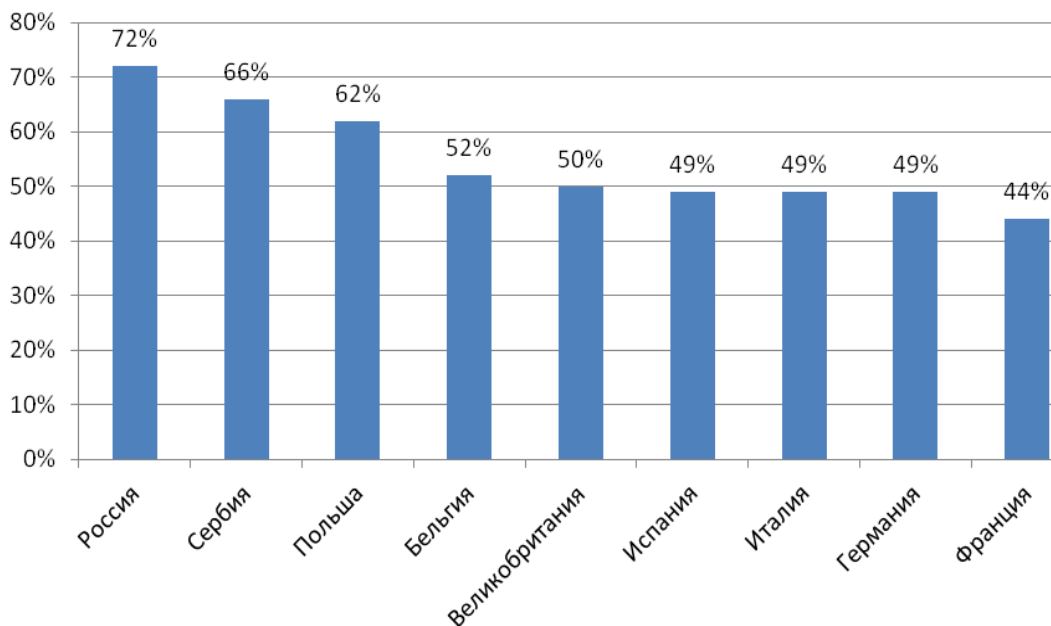


Рисунок 1. Статистика подверженности специалистов профессиональному выгоранию в странах Восточной Европы (исследования «Stada» за 2019 г.)

Важность профилактики эмоционального выгорания на этапе профессионального обучения отмечает О.В. Соловьева, утверждая, что «базовой системой, в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности» [14, С. 318]. А.В. Балыко утверждает, что проблемным и недостаточно развитым в отечественной практике остается вопрос внедрения методов психологической помощи в учебный процесс [1]. Перспективным и, одновременно, достаточно эффективным методом работы с исследуемым синдромом, по мнению Б.А. Гунзуновой, является участие в коррекционных и превентивных программах, направленных на формирование навыков саморегуляции [6, С. 76].

Проведенный анализ «Stada» показал, что 65% российских специалистов не способны установить точные причины своего психо-эмоционального состояния и «демонстрируют невежество в данном вопросе». Так же, согласно результатам исследования «Romig», в отечественной профессиональной среде специалисты используют следующие методы коррекции и нивелирования синдрома эмоционального выгорания, представленные на рисунке 2.



Рисунок 2. Методы работы специалистов с синдромом профессионального выгорания в России по итогам исследования «Romir»

Первой педагогической проблемой профилактики и коррекции профессионального выгорания в России является отсутствие системных теоретических знаний и практических умений и навыков по ее организации, что говорит о необходимости акцентировать внимание на важность обучения специалистов для ее решения. Второй педагогической проблемой остается поверхностность, опосредованность изучения процессов саморазвития в системе профессионального образования, в том числе и в рамках предлагаемых подходов к организации коррекционных курсов. В таблице 1 представлены примеры предлагаемых направлений обучения специалистов (в частности педагогов) навыкам профилактики синдрома профессионального выгорания.

Таблица 1

Подходы к определению необходимых элементов и методик обучения специалистов для коррекции и нивелирования синдрома профессионального выгорания

Автор	Педагогическое направление профилактики синдрома
Соболь В.В. [13]	Ориентация на повышение компетенций в сфере сохранения здоровья и здоровьесберегающих технологий за счет приобретения содержательный и методологических знаний.
Балыко А.В. [1]	Включение в систему образования процессов формирования навыков психологической помощи, в частности, овладения навыками релаксации.
Соловьева О.В. [14]	Овладение способами экономного потребления эмоциональных и физиологических ресурсов человека.
Пичужкина Д.Ю. [9]	Обучение навыкам медитации, дыхательных упражнений, поиск хобби, организация правильного питания и режима сна, организация рабочего дня и отношений с коллективом.
Гунзунова Б.А. [6]	Обучение умениям эмоциональной саморегуляции для овладения навыками управления стрессом.
Конопкин О.А. [8]	Овладение умениями осознанной саморегуляции человека, представляющей собой овладение новыми видами деятельности при активном целеполагании и организации условий для их реализации.
Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. [4]	Овладение психотехниками саморегуляции: переключением внимания, управлением психосоматическими факторами (речь, дыхание, телесное напряжение), репродукцию позитивных образов, целеполагание, самовнушение.

Третьякова В.С. указывает на отсутствие в отечественной исследовательской среде единой концепции относительно природы, механизмов возникновения, структуры и, соответственно, механизмов эффективной профилактики данного негативного явления [15, С. 71].

Если рассматривать саму причинную сущность профессионального выгорания, то наблюдается некоторая однородность подходов в данном вопросе. Так, В.С. Третьякова определяет, что данный синдром является результатом внутреннего конфликта человека с действительностью, которую трудно изменить, в ходе которого человек тратит свои эмоциональные и физиологические ресурсы на борьбу с возникающими от данного конфликта проблемами [15, С. 73].

Следующей педагогической проблемой, связанной со всем вышесказанным, является ориентация многих отечественных исследователей при анализе причин и способов коррекции и профилактики профессионального выгорания на так называемый «внешний локус контроля». С.Н. Пак определяет, что существует прямая связь между используемым локусом контроля при развитии, в том числе и обучении человека, и тенденциями к росту противоречивости внутреннего и

внешнего мира, приводящего к эмоциональному миру. При реализации внутреннего локуса контроля человек интерпретирует большинство последствий и событий, как итог выражения своих личностных характеристик (моделей поведения, целеполагания, характера и т.п., в то время как при внешнем локусе контроля ответственность за события отводится внешним факторам [11, С. 93]. И.А. Курапова так же отмечает, что, не смотря на то, что в отечественных исследованиях показана существенная роль личности в развитии выгорания, тем не менее, в них отмечается большая эффективность и экономичность именно организационно-ориентированного подхода, основанного на создании условий, обеспечивающих более комфортную адаптацию и профессиональную деятельность и имеющую меньшее количество стрессогенных факторов [9, С. 75]. Исследователь выдвигает предположение, что данная особенность отечественной практики борьбы с профессиональным выгоранием заключается в том, что организационные, статусно-ролевые факторы относительно легче минимизировать, чем личностные детерминанты. Индивидуализация подхода к личностно-ориентированной профилактике является тем самым сложным моментом, затрудняющим методическое и методологическое развитие практики борьбы с профессиональным выгоранием и обучения ей ещё на этапе профессионального образования.

Тем не менее, если рассмотреть результаты исследования рекрутингового агентства «SuperJob», проведенного в 2022 году, то основными симптомами эмоционального (профессионального) выгорания среди россиян остаются именно аксиологические симптомы (рисунок 3).

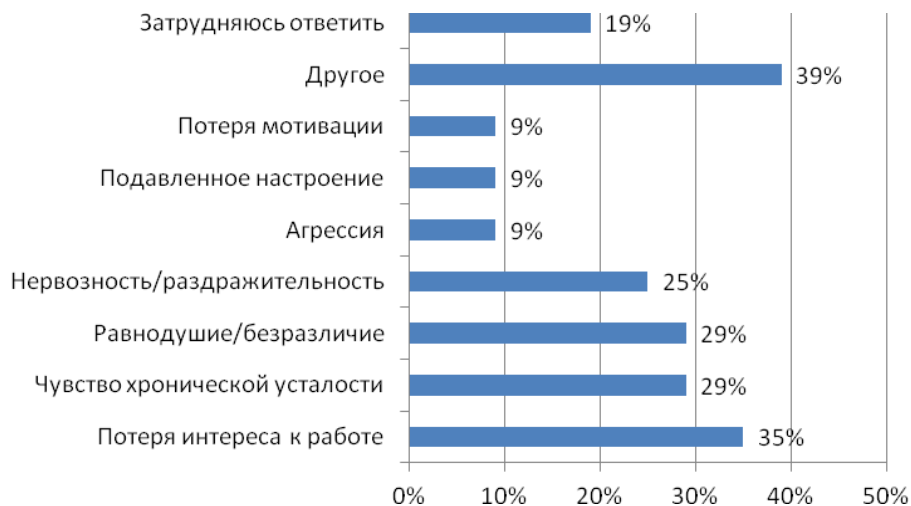


Рисунок 3. Анализ симптомов эмоционального (профессионального) выгорания среди россиян по итогам исследования «SuperJob» в 2022 г.

Соответственно, основными симптомами остаются чувства равнодушия и безразличия, а также потеря интереса к работе, свидетельствующие о наличии аксиологических проблем у человека. При этом потеря мотивации проявляется лишь в 9%, предположительно, из-за развитой системы внешней мотивации улучшением условий труда, повышением заработной платы и иными способами. Данную позицию поддерживает и Д.С. Гринберг, который утверждал, что высокая оплата труда и хорошие условия труда еще не являются гарантом удовлетворенности работой, поскольку существуют еще и мотивационные факторы (объем положительно оцененной работы, сложность заданий и т.п.) [5].

Так же следует обратить внимание на еще один немаловажный момент недостаточности применяемого в отечественной практике преимущественно организационно-ориентационного подхода к изучению профилактики профессионального выгорания. Если учесть, что профессиональное выгорание является результатом противоречий между внутренней и внешней средой человека, то есть низкого уровня его адаптации к профессиональной среде, то с ростом опыта работы и его продолжительности риск профессионального выгорания возрастает. Тем не менее, согласно результатам проведенных исследований ТАСС, 68% работодателей считают, что наибольшей группой риска эмоционального выгорания обладают специалисты с опытом работы от 3 до 6 лет. Соответственно, данную статистику затруднительно назвать нарушениями в адаптации на рабочем месте, свойственными молодым специалистам. К. Маслач так же отмечала данную закономерность у молодых работников, однако со стажем работы 2-4 года [10]. Авторами разработана модель личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов, которая должна лечь в основу дальнейших исследований по профилактике и коррективке синдрома эмоционального выгорания и, далее разработке и внедрении курсов дополнительного профессионального образования (рис.4). Модель была реализована на базе Экономического факультета ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» в 2022-2023 учебном году.

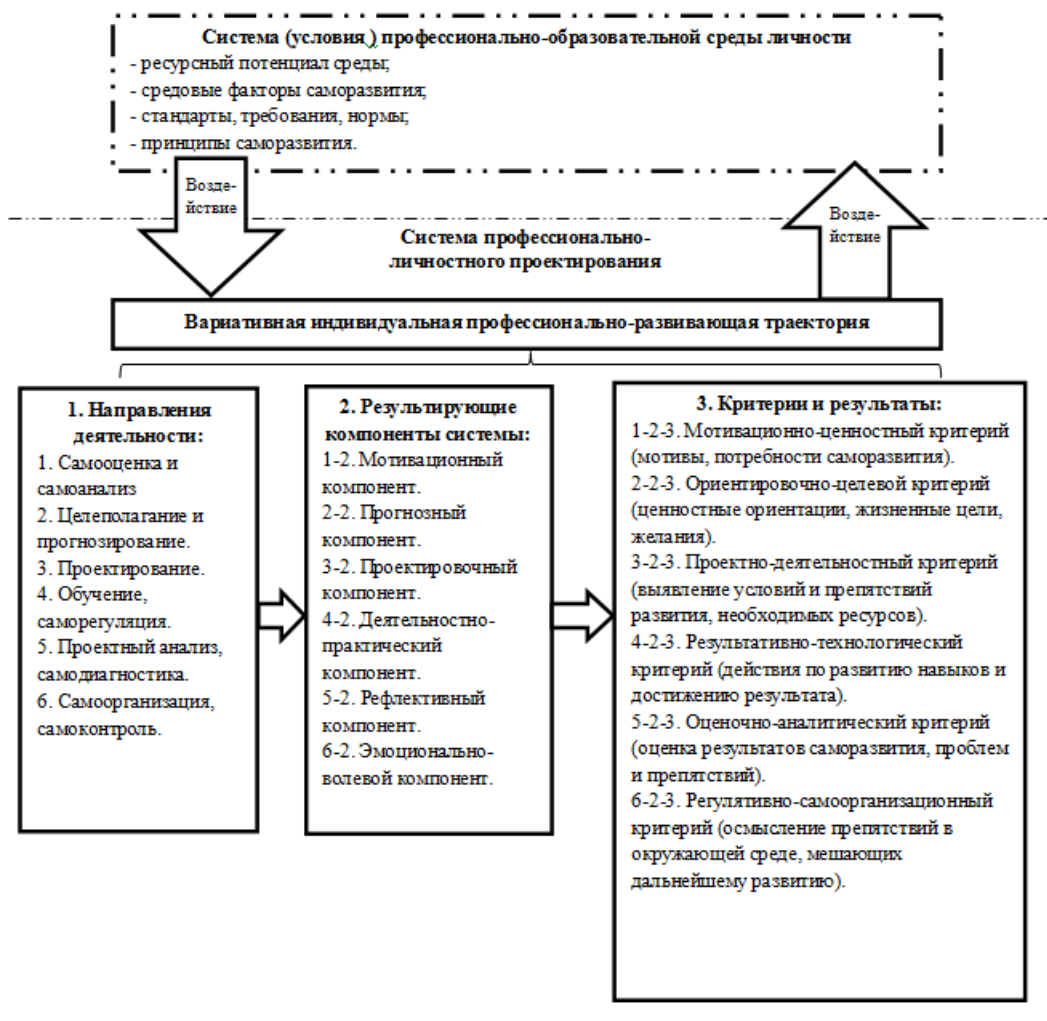


Рисунок 4. Модель личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов

На основании всего вышесказанного, можно выделить следующие актуальные педагогические аспекты развития отечественной практики профилактики педагогического выгорания:

- внедрение в образовательные предметные программы дисциплины «Психология», «Педагогическая психология», «Педагогика» в ВУЗах и средних профессиональных учебных заведениях раздела, посвященного профессиональному выгоранию, его причинам, воздействующих факторах и используемых в отечественной среде методах диагностики;
- повышение интереса к исследованиям профессионального выгорания с точки зрения личностно-ориентированного, а не организационно-ориентированного подхода с изучением особенностей коррекции личностных ориентиров;
- разработка метасистемного подхода к профессионально-личностному моделированию и проектированию, обучение в рамках профессионального образования основам самоанализа, самооценки, целеполагания, поиска и формирования ценностных (в том числе и профессионально-ценностных) ориентиров и их актуализации самими студентами, навыков профессионального и личностного проектирования развития, самовоспитания.

В основе первой рекомендации лежит предложение популяризации широко используемых в отечественной практике методов самодиагностики, таких как:

- введение раздела «Профессиональное выгорание» с изучением причин, факторов, воздействующих на развитие выгорания, особенно на направлениях профессиональной подготовки, имеющих наибольшую тенденцию к развитию эмоционального выгорания среди специалистов (социальные и социально-экономические направления специальности);
- введение в раздел самостоятельного изучения и практической апробации методик диагностики профессионального выгорания Н.Е. Водопьяновой [2, С. 48], В.В. Бойко [4, С. 80] с использованием Интернет-медиа ресурсов, в которых данные методики доступны в онлайн-режиме и рассчитывают результаты автоматически;
- изучение в рамках раздела «познавательной, эмоциональной, волевой мотивационной сферы человека», обучение целеполаганию и основам конструирования личностных профессионально-ценностных ориентаций (с возможностью самостоятельного изучения студентами методик аутогенной тренировки, саморегуляции, процессов самопознания и самоанализа и др.).

Литература:

1. Балько, А.В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А.В. Балько // Психология: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – С. 34-39. [Электронный ресурс] // URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/35/2704/>
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2014. – 105 с.
3. Борисова, М.В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М.В. Борисова, Н.П. Анисимова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №2. – С. 212-215

4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер. – 2013. – 336 с.
5. Гринберг, Д.С. Управление стрессом. 7-е издание. Серия «Мастера психологии». Перевели с английского Л. Гительман, М. Потапова. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
6. Гунзунова, Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов / Б.А. Гунзунова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №2. – С. 76-79
7. Дикая, Л.Г. Личный потенциал и эмоциональное выгорание педагога / Л.Г. Дикая // Южно-российский журнал социальных наук. – 2012. – № 5. – С. 68-74
8. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135
9. Курапова, И.А. Преодоление профессионального выгорания субъекта труда: проблемы и подходы / И.А. Курапова // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – №4. – С. 74-78
10. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. – СПб.: Питер, 2001.
11. Пак, С.Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов / С.Н. Пак // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – С. 87.
12. Пичужкина, Д.Ю. Проблема профессионального самовыгорания в разных странах / Д.Ю. Пичужкина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования – 2019. – №7 (41). – С. 157-161
13. Соболев, В.В. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / В.В. Соболев // Символ науки. – 2019. – №1. – С. 121-124
14. Соловьева, О.В. Особенности синдрома профессионального выгорания в педагогической среде / О.В. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3. – С. 318-320
15. Третьякова, В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде / В.С. Третьякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №2. – С. 71-85
16. Ушаков, А.А. Вариативность личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде / А.А. Ушаков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – №2. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/21DMN216.pdf>
17. Щеглова, Г.С. Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов школы / Г.С. Щеглова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 56-60

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Чернов Денис Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Ураков Андрей Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются производственно-педагогические условия, предоставляющие возможность обучающимся изучить технику и технологию современного производства, систему организации труда, овладеть методами работы квалифицированных рабочих производства. В производственных условиях обучающиеся накапливают практический опыт осуществлять технологических процессов, выполнения производственных заданий. В организации практического обучения в производственных условиях учитываются методические, организационно-технические возможности, экономическая целесообразность использования того или другого оборудования и осуществление сложных технологических процессов.

Ключевые слова: практическая подготовка, производство, профессиональное образование, производственно-педагогические условия, мастер производственного обучения.

Annotation. The article discusses the production conditions that provide students with the opportunity to study the technique and technology of modern production, the system of labor organization, to master the methods of work of skilled production workers. In production conditions, students gain practical experience in conducting technological processes, performing production tasks. In the organization of practical training in production conditions, methodological, organizational and technical capabilities, economic feasibility of using one or another equipment and the implementation of complex technological processes are taken into account.

Key words: practical training, production, vocational education, industrial and pedagogical conditions, master of industrial training.

Введение. Практическая подготовка в производственных условиях – организационная форма профессионального обучения под непосредственным руководством квалифицированных рабочих и специалистов, при активном включении обучающихся в трудовой процесс.

Обучающиеся в реальных условиях производства получают необходимую квалификацию и готовятся к самостоятельной работе. Коллектив рабочих и специалистов предприятия предоставляют необходимые условия для трудового воспитания, воспитания классового самосознания.

Таким образом, целью данной статьи является выявление производственно-педагогических условий организации практической подготовки обучающихся на предприятии.

Изложение основного материала статьи. Производственные условия предоставляют возможность обучающимся изучить технику и технологию современного производства, систему организации труда, овладеть методами работы квалифицированных рабочих производства.

Выделяют три формы обучения обучающихся в производственных условиях:

– как основа профессионального образования, где происходит овладение основными профессиональными компетенциями и поведением в трудовом коллективе;

- как специализация по профессии, где происходит овладение профессиональными компетенциями в различных трудовых коллективах, обеспечивая тем самым профессиональную мобильность обучающихся;
- как начало работы по специальности, где происходит овладение всеми необходимыми трудовыми функциями, достижение устойчивой производительности труда.

Научно-технический процесс предъявляет все больше требований к подготовке обучающихся к обучению в трудовом коллективе. Предыдущие этапы в учебных мастерских, на учебно-производственных условиях и в лабораториях также должны соответствовать высоким требованиям.

Мастер производственного обучения в трудовом коллективе осуществляет подготовку и организацию процесса обучения, сотрудничество с членами коллектива, педагогическое руководство наставниками обучающихся.

Многообразие и сложность учебно-производственных задач требуют от мастеров производственного обучения ответственного подхода к организации работы с группой и руководство каждым обучающимся. Мастер должен грамотно определять содержание и формы организации учебной работы, применять наиболее целесообразные методы и приемы обучения.

При обучении на производстве создаются благоприятные возможности для развития у обучающихся профессиональной самостоятельности. Чтобы успешно работать в условиях современного сложного производства, квалифицированному рабочему недостаточно профессиональных действий по выполнению производственных операций. Необходимо владеть профессиональными компетенциями, необходимыми для сознательного и целесообразного решения в процессе трудовой деятельности производственных задач. Обучающиеся должны научиться выбирать наиболее рациональные трудовые действия, определять их состав и последовательность в соответствии с поставленной задачей, конкретными условиями и имеющимися средствами, выполнять необходимые действия. Профессиональная самостоятельность предполагает осуществление рабочими планирование контроля и корректировки трудовой деятельности.

С этой целью мастера производственного обучения постоянно изменяют содержание, формы и методы инструктажа обучающихся с учетом особенностей выполняемых ими работ, формируют умения использовать технические знания при выполнении производственных заданий, развивают профессиональную память и самостоятельность мышления, создают условия, требующие устойчивости и умения выполнять работу при наличии затруднений.

В производственных условиях обучающиеся накапливают практический опыт ведения технологических процессов, выполнения производственных заданий.

Для организации практического обучения в производственных условиях необходимо провести следующую подготовительную работу:

- передача необходимых материалов;
- контроль за выполнением производственных заданий;
- руководство обучающимися при выполнении домашних заданий, контроль и оценка их;
- анализ результатов обучения и воспитания, их причин и условий;
- изучение производственного процесса и форм организации труда;
- анализ современного оборудования, на котором эффективнее можно организовывать практическое обучение;
- определение системы производственных работ в соответствии с учебной программой;
- определение содержания и последовательности практического обучения на производстве;
- организация рабочего места для обучающихся.

Важнейшая задача подготовки для мастера производственного обучения – конкретизировать цели и содержание учебного плана и программы, определить основные пути обучения с учетом производственных требований.

Определение конкретных целей обучения.

Постановка конкретных целей необходима для определения формируемых знаний и умений. При этом следует учитывать уровень подготовки обучающихся, производственные условия, цели формирования необходимых позиций, убеждений, поведения, учебных и трудовых успехов обучающихся.

Определение трудовых заданий.

Для определения трудовых заданий следует разработать содержание, его дидактическую, методологическую, технико-экономическую структуру. Обучающимся предлагаются постепенно усложняющиеся трудовые задания с повышенной степенью ответственности, трудности и новизны.

Определение дидактико-методической структуры процессу обучения.

Методика обучения связана с целями и содержанием обучения и включает формы и методы, организация и средства обучения.

Разработка планов-графиков работы обучающихся.

Высокое качество обучения требует работы обучающихся в различных местах. Это отражается в планах-графиках обучения. В них определяется:

- рабочее место каждого обучающегося на определенный промежуток времени;
- продолжительность обучения обучающихся в определенном количестве и на определенном рабочем месте;
- последовательность прохождения обучения и сроки перестановки для каждого обучающегося и всей группы.

Основой плана-графика служат требования учебного плана, согласованность с производственными планами. В них учитывается степень трудности работ, процесс изготовления продукции, будущее рабочее место.

Учебные поручения рабочим-наставникам.

Мастер производственного обучения должен разрабатывать учебные поручения рабочим-наставником.

Учебные поручения содержат имя наставника, рабочее место; время, отведенное на обучение; цель обучения; знания и умения, которые необходимо усвоить; указания по методике обучения и воспитания, литературы.

Организация обучения.

Условия обучения в трудовых коллективах различны. Поэтому необходимо соблюдать единые правила работы обучающихся и мастера производственного обучения.

Мастер производственного обучения обеспечивает руководство одной или нескольких групп обучающихся в определенной области производства или руководство одной группой обучающихся в различных областях производства.

Подготовка обучающихся и трудовых коллективов.

Мастер производственного обучения на подготовительном этапе обучения в производственных условиях знакомят обучающихся:

- с целостным процессом обучения в трудовом коллективе на основе учебного плана;
- с охраной труда, здоровья, противопожарной безопасности;
- с рационализацией и организацией труда;

- с отношениями обучающихся с мастером цеха, трудовым коллективом, рабочими-наставниками;
- ввод обучающихся в трудовой коллектив и его общественную жизнь;
- с дидактическими и методическими разработками.

Ввод обучающихся в трудовой коллективе.

В производственных условиях следует учитывать воспитательное влияние производственного коллектива, в котором участвуют обучающиеся.

Этот период имеет большое значение для развития нравственных качеств обучающихся, формирование удовлетворенности трудом, уверенности в своих силах.

При введении обучающихся в трудовой коллектив создается доброжелательная атмосфера, обучающиеся узнают о требованиях к качеству продукции, применяемых технологиях, какое место занимает рабочее место и рабочее задание в общем технологическом процессе, какие инструкции безопасности труда надо учитывать, какова экономическая ценность изготовленной продукции и средств производства.

Включение обучающихся в общественную жизнь трудового коллектива.

Участие в общественной жизни трудового коллектива означает участие в руководстве, планировании, работе новаторов и реализаторов производства, в мероприятиях и отдыхе. Обучающиеся должны чувствовать, что их точка зрения и предложения воспринимаются в трудовом коллективе.

Дидактические и методические вопросы.

Методика и организация обучения обучающихся в производственных условиях включают следующие вопросы:

1. Цели учебно-воспитательной работы реализуются при условии требовательности, самостоятельности и инициативы.

При выборе заданий следует учитывать дидактические требования:

- обеспечение соответствующие технологии, темпу и ритму работы;
- постепенное усложнение производственных заданий, овладение прогрессивными технологиями и организацией труда;
- соответствие уровня производственных заданий уровню развития обучающихся;
- использование новой техники;
- обеспечение сотрудничества обучающихся и трудового коллектива;
- соблюдение положений об охране труда.

2. Обучающиеся должны отрабатывать необходимые профессиональные действия, знать требования к качеству продукции и нормативы квалификационных рабочих.

3. Обучающиеся знакомятся с работой всего трудового коллектива.

4. Оценка качества выполненной работы осуществляется и самими обучающимися, и наставником. Выделяются ошибки при выполнении работы, учет материалов и энергии, определяются затраты времени.

Выводы. Таким образом, при организации практического обучения в производственных условиях важно учитывать методические, организационно-технические возможности, экономическую целесообразность использования того или другого оборудования и осуществления сложных технологических процессов.

Литература:

1. Бирюк, Е.А. Взаимодействие мастера производственного обучения и обучающихся на уроках производственного обучения / Е.А. Бирюк // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 2(32). – С. 135-137. – EDN BQIVHI
2. Камерилова, Г.С. Профессиональный конкурс как значимый ресурс повышения педагогического мастерства / Г.С. Камерилова, И.В. Прохорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3(40). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-1. – EDN UZZFVS
3. Маркова, С.М. Организация практического обучения на учебно-производственных объектах и в тренировочных условиях / С.М. Маркова, С.А. Зиновьева, А.А. Ураков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 235-237. – EDN WLTMMN
4. Маркова, С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249. – EDN LNFLDU
5. Маркова, С.М. Организация производственного обучения в условия учебного производства / С.М. Маркова, Е.А. Уракова, Д.М. Михайленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 162-164. – EDN UJLJK
6. Уракова, Е.А. Роль теоретического и практического обучения в профессиональном образовании / Е.А. Уракова, М.Н. Уракова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 53-55. – EDN FJMVEE

Педагогика

УДК 373.31

студентка 3 курса Матвеева Алина Владимировна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

старший преподаватель Яковлева Саргылана Степановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

Аннотация. Автор статьи посвятил исследование выявлению факторов, влияющих на процесс адаптации детей в детский сад, а также определению основных показателей этого процесса. В статье отражены результаты наблюдения за адаптационным периодом детей в МБДОУ «центр ребенка – Детский сад №24 «Сардаана» ГО «город Якутск» Республики Саха (Якутия), включающее определение основных показателей адаптации (например, продолжительность адаптационного периода, наличие отклонений в поведении, интенсивность процесса и т.д.), а также факторов, влияющих на этот процесс (например, отношение педагогов к ребенку, наличие родителей на адаптационном периоде, количество детей в группе и т.д.). В результате проведенного исследования было выявлено, что на процесс адаптации детей влияют многие факторы, включая отношение педагогов к ребенку, присутствие родителей, количество детей в группе и т.д. Автор делает

вывод о том, что улучшение процесса адаптации зависит от организации комфортных условий для адаптации, повышения квалификации педагогов и участия родителей в процессе адаптации. Необходимо учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка при организации деятельности и контактах в группе. Для успешной адаптации ребенка к условиям ДОО рекомендуется также содействовать семье в процессе приспособления, обеспечивая родителям необходимую информацию и поддержку. Благодаря правильной организации процесса и пониманию особенностей каждого ребенка, можно достичь успешной адаптации и создать благоприятную атмосферу для его развития и общения в коллективе.

Ключевые слова: адаптация детей к детскому саду, адаптационный период, ранний возраст, проверка готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение.

Annotation. The author of the article devoted the study to identifying the factors influencing the process of adaptation of children to kindergarten, as well as determining the main indicators of this process. The article reflects the results of monitoring the adaptation period of children in Kindergarten №24 "Sardaana" (Yakutsk, republic of Sakha (Yakutia)). The monitoring including the definition of the main indicators of adaptation (for example, the duration of the adaptation period, the presence of deviations in behavior, the intensity of the process, etc.). The author has studied factors affecting the adaptation period (for example, the attitude of teachers to the child, the presence of parents during the adaptation period, the number of children in the group, etc.). The author concludes that the improvement of the adaptation process depends on the organization of comfortable conditions for adaptation, professional development of teachers and parents' participation in the process of adaptation. It is necessary to take into account the individual needs and characteristics of each child when organizing activities and contacts in the group. For the successful adaptation of the child to the conditions of preschool education, the author recommends to assist the family in the process of adaptation, providing parents with the necessary information and support. Thanks to the correct organization of the process and understanding of the characteristics of each child, it is possible to achieve successful adaptation and create a favorable atmosphere for his development and communication in a team.

Key words: adaptation of children to kindergarten, adaptation period, early age, checking the readiness of a child's admission to a preschool institution.

Введение. При поступлении в детский сад ребенок сталкивается с множеством новых факторов: новое место, новое окружение, новые правила и режим. Именно поэтому освоение режима и правил труднее всего для детей в первые дни пребывания в детском саду.

Правильная адаптация ребенка в детский сад имеет огромное значение для его будущей жизни и учебы. Хорошая адаптация способствует формированию у ребенка чувства уверенности в себе, развитию социальных и эмоциональных навыков, что в дальнейшем поможет ему успешно адаптироваться к жизни и справляться с жизненными трудностями.

Для успешной адаптации дошкольника необходимо учитывать ряд факторов, таких как возраст ребенка, семейная обстановка, наличие у ребенка заболеваний и т.д.

Изучение степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО – это важный аспект педагогической деятельности, который позволяет оценить эффективность организации образовательного процесса и принимать меры для улучшения условий пребывания детей в ДОО.

Целью данной статьи изучение степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

Изложение основного материала статьи. Особый интерес в вопросе изучения степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО вызывают труды М.Н. Аксариной, Р.У. Арифудиной, Г.А. Балл, Н.Д. Ватугиной, Т.В. Костяк, К.А. Ламбиной, А.И. Остроуховой, К.Л. Печора, А.С. Русакова, и др.

Адаптация к условиям ДОО – это процесс, в ходе которого ребенок начинает приспосабливаться к новому социокультурному окружению, формирует новые социальные связи, усваивает правила поведения и режим дня, а также осваивает новые знания и навыки [2].

Исследования показывают, что степень адаптации детей к условиям ДОО зависит от многих факторов. Одним из самых важных является возраст ребенка. Дети раннего возраста (1-3 года) чаще проходят через трудный период адаптации, связанный с отсутствием привычной обстановки и разлукой с родителями [3].

Кроме того, степень адаптации зависит от характера взаимодействия с педагогами и другими детьми, а также от качества предоставляемых услуг в ДОО. Наличие опыта взаимодействия с детьми в раннем возрасте, разнообразная игровая деятельность, участие в социальных и культурных мероприятиях – все это может способствовать более легкой адаптации детей и созданию благоприятной обстановки в ДОО [4].

Р.У. Арифудина связывает тяжелую адаптацию со следующими факторами:

- недостаточное количество времени, уделенного ребенку со стороны родителей;
- некоторые стрессовые ситуации в семье, которые могут негативно отразиться на психологическом состоянии ребенка;
- отсутствие поддержки со стороны родителей в процессе адаптации ребенка к условиям ДОО [1].

Все эти факторы также могут привести к трудностям адаптации ребенка в ДОО. Поэтому важно создать условия для развития социальных навыков и коммуникации, проводить игры, которые направлены на развитие навыков совместной деятельности, научить детей договариваться и решать конфликты мирным путем. Также важно поддерживать эмоциональное состояние ребенка и учить его выражать свои эмоции. Все эти меры способствуют более легкой адаптации ребенка в ДОО и созданию положительного опыта общения со сверстниками и учителями.

Также, в результате сложного адаптационного периода, у детей могут возникнуть эмоциональные и поведенческие проблемы, такие как тревожность, боязнь, раздражительность, агрессивность, отсталость в развитии и другие негативные проявления. Поэтому, важно помнить о значимости роли взрослых в этом процессе, а также обеспечивать ребенка поддержкой и пониманием в период его адаптации к новой среде [5].

Некоторые дети могут легче приспосабливаться к новой среде, тогда как у других это может занять больше времени и усилий. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его опыт адаптации будет индивидуальным.

Важно обратить внимание на здоровье и настроение ребенка, чтобы убедиться, что он быстро восстанавливается после болезни и не теряет свою социальную адаптацию [6].

Тяжелая адаптация может протекать в различных формах. Так, у некоторых детей повторные заболевания могут стать частым явлением, приводящим к осложнениям и замедлению прибавки веса. При этом период адаптации может затянуться на более длительный срок. У других детей могут наблюдаться изменения в поведении, которые могут продолжаться до полугода. В обоих случаях важно обратить внимание на здоровье и развитие ребенка, а также на его психоэмоциональное состояние [7].

В зависимости от ситуации и формы тяжелой адаптации могут использоваться различные методы помощи и поддержки ребенка (например, лечение заболеваний, педагогическая или психологическая работа с ребенком и т.д.) [8].

Методики, используемые в эксперименте, включали в себя наблюдение за поведением детей в течение первых недель пребывания в дошкольном учреждении, опрос родителей и педагогов о поведении и эмоциональном состоянии детей, а также тестирование на предмет устойчивости психического состояния и способности к общению со сверстниками.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «центр ребенка – Детский сад №24 «Сардаана» ГО «город Якутск», в группе раннего возраста «Мичээр», где приняли участие 10 детей.

После обработки полученных данных было установлено, что 7 из 10 детей успешно адаптировались к новым условиям и были способны эффективно взаимодействовать со сверстниками и педагогами. Однако трое детей испытывали трудности в приспособлении к новым условиям и нуждались в дополнительной поддержке и помощи сотрудников дошкольного учреждения и родителей.

У воспитанников 001 и 003 наблюдается хорошая речь, понимание инструкций и желание выполнить задание. Они демонстрируют высокий уровень саморегуляции, не проявляют агрессии и не являются объектом агрессии со стороны других детей. Обладают социально-эмоциональной компетентностью, могут проявлять эмпатию к другим людям и помогать им. В целом, воспитанники 001 и 003 являются адаптированными и социализированными детьми.

В то же время у ребенка 001 наблюдаются легкие трудности в настройке на детский сад и расставание с родителями может приводить к кратковременному проявлению отрицательных эмоций. В общении с окружающими также наблюдаются легкие трудности, но общение все же происходит.

Ребенок 002 проявляет более высокий уровень тревожности в период настройки на детский сад и расставания с родителями. Также наблюдаются трудности в индивидуальном общении с взрослыми и детьми, но в групповых занятиях участие принимает и показывает достаточно хорошие результаты.

Оба ребенка нуждаются в помощи взрослых в становлении адаптации в детском саду, однако ребенок 002 требует большей внимательности и терпения взрослых и более индивидуального подхода.

Ребенок со средней степенью адаптации нуждается в более индивидуальном и терпеливом подходе взрослых для становления адаптации в ДОУ. У него наблюдается повышенный уровень тревожности, выраженные негативные эмоции при расставании с родителями, трудности в общении с взрослыми и детьми, а также плохой аппетит и нарушения сна. Он нуждается в увеличении времени, которое взрослые могут уделять ему в спокойной и ненапряженной обстановке, в более теплом отношении со стороны воспитателей и в создании индивидуальной программы по адаптации в детском саду. При этом важно увеличить время, которое ребенок проводит в группе, чтобы он начал привыкать к сообществу и участвовать в коллективных занятиях. Важно проводить регулярный мониторинг и корректировать программу по мере необходимости.

В результате эксперимента были получены данные о том, что успешная адаптация детей в ДОО зависит от различных факторов, включая возраст, личностные особенности, поддержку со стороны родителей и педагогов, а также организацию процесса жизнедеятельности в дошкольном учреждении. Эти результаты могут быть использованы для оптимизации деятельности ДОО и улучшения условий пребывания и адаптации детей раннего возраста.

Степень адаптации детей раннего возраста проявляется в следующих показателях:

– формирование основных навыков – самообслуживания, коммуникации, двигательной активности и участия в играх с другими детьми;

– адаптация к новым правилам и режиму дня – осознание регулярности обедов, сна и других форматов вынуждают ребенка подстраиваться к новым условиям проживания;

– осмысленное формирование эмоциональной сферы – осознание себя и своих эмоций, понимание чувств других людей и саморегуляция для достижения эмоциональной стабильности.

Для успешной адаптации ребенка к новым условиям в дошкольном образовательном учреждении рекомендуется провести дополнительные коррекционные мероприятия по следующим направлениям:

– эмоционально-личностное развитие ребенка: проводить игры, направленные на формирование эмоциональной стабильности, развития осознания себя и своих эмоций, а также учить ребенка саморегуляции и пониманию чувств других людей;

– физическое развитие: проводить игры, направленные на развитие двигательных навыков и физических возможностей ребенка, а также обучать правильным навыкам самообслуживания;

– социально-коммуникативное развитие: проводить игры, направленные на формирование социальных навыков и умений, способствующих общению с другими детьми, и учить ребенка организовывать свою игровую деятельность;

– установление режима дня: устанавливать устойчивый режим дня и контролировать прием пищи, сна и других форматов привычек, необходимых для нормального физического и психологического развития.

Такие мероприятия помогут ребенку успешно адаптироваться к дошкольному образовательному учреждению.

Выводы. Таким образом, степень адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО зависит от:

– наличия стабильности и предсказуемости в повседневной жизни ребенка;

– уровня адаптации родителей к разлуке с ребенком и к пониманию необходимости посещения ДОО;

– степени подготовленности ребенка к разлуке с родителями и к новому социальному окружению.

Для успешной адаптации детей раннего возраста в ДОО необходимо организовать все условия для создания доверительных и доброжелательных отношений между ребенком и взрослыми. Кроме того, важно соблюдать режим дня, обеспечивать достаточное количество игр и занятий, которые будут интересны, стимулировать и развивать ребенка. Каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода к своей адаптации, поэтому необходимо наблюдать за его поведением и реагировать на изменения, вовремя корректируя процесс адаптации.

Литература:

1. Ариффулина, Р.У. Выявление степени адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации / Р.У. Ариффулина, А.В. Мещенко, В.Е. Никишин // Перспективы науки образования. – 2018. – №3.33. – С. 203-210

2. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 57-64

3. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / Л.В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2016. – 236 с.

4. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад / Н.Д. Ватутина. – М.: Просвещение, 2018. – 80 с.

5. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 50 с.

6. Ламбина, К.А. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО / К.А. Ламбина, В.В. Неволина // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – №50.7. – С. 28-31

7. Остроухова, А.И. Успешная адаптация. Как ее «измерить»? / А.И. Остроухова // Обруч. – 2018. – № 3. – С. 16-17

8. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 172 с.

УДК 373.6

кандидат педагогических наук Махлеева Людмила Владимировна
 Старооскольский филиал Федерального государственного автономного
 образовательного учреждения высшего образования «Белгородский
 государственный национальный исследовательский университет» (г. Старый Оскол)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Присутствие большого количества профессий и специальностей, наличие затруднений в самооценке личностью профессиональных способностей в сопоставлении их с притязаниями профессии делают задачу профессиональной самоидентичности для подрастающих поколений очень сложной. Молодые люди часто не могут определить жизненные стратегии, свое место в жизни и в обществе, жизненную и профессиональную перспективу. Таким образом, чрезвычайно актуальным представляется изучение становления профессиональной самоидентичности школьников, когда в рамках учебно-профессиональной деятельности складываются познавательные и профессиональные интересы, профессиональные планы, проектируются жизненные стратегии, решается задача выбора профессии. С целью обеспечения комплексного научного обоснованного подхода при работе над статьёй были применены общенаучные методы: анализ, синтез, сравнительный анализ, системный метод. Содержание работы субъектов образовательной деятельности в рамках реализации технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования способствует повышению качества обучения и активности школьников в учебно-познавательном процессе, позволяет повысить учебную мотивацию школьников, развить профессиональные интересы, повысить качество знаний и умений по изучаемой профессии, скорректировать адекватную самооценку, развить умение самостоятельно приобретать новые знания.

Ключевые слова: профессиональная самоидентичность, технология становления, дополнительное образование, профессиональное обучение, школьник, самоопределение, программа.

Annotation. The presence of a large number of professions and specialties, the presence of difficulties in a person's self-assessment of professional abilities in comparison with the claims of the profession make the task of professional self-identity for the younger generations very difficult. Young people often cannot determine their life strategies, their place in life and in society, their life and professional prospects. Thus, it is extremely relevant "to study the formation of professional self-identity of schoolchildren, when cognitive and professional interests, professional plans are formed within the framework of educational and professional activities, life strategies are designed, the task of choosing a profession is solved. In order to provide a comprehensive scientific approach, general scientific methods were applied when working on the article: analysis, synthesis, comparative analysis, system method. The content of the work of the subjects of educational activity within the framework of the implementation of the technology of the formation of PSS in the conditions of additional education contributes to improving the quality of education and the activity of schoolchildren in the educational and cognitive process, allows to increase the educational motivation of schoolchildren, develop professional interests, improve the quality of knowledge and skills in the profession being studied, adjust adequate self-esteem, develop the ability to independently acquire new knowledge.

Key words: professional self-identity, technology of formation, component, vocational training, student, self-determination, program.

Введение. «Современное образование нацелено на создание условий для психолого-педагогической поддержки обучающихся в их профессиональном самоопределении, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии, а также приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии и успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда» [2; 3; 8]. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года одним из направлений развития воспитания определено трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, которое реализуется в частности посредством «содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии» [2; 6, С. 19].

В своем послании Федеральному собранию президент РФ сделал акцент на раннюю профориентацию школьников, что «позволит ребятам попробовать себя в деле, в будущей профессии». В.В. Путин уточнил важность интеграции возможностей дополнительного образования во всех регионах России. Глава государства отметил, что «профориентация сегодня входит в систему дополнительного образования и является неотъемлемым звеном в формировании личности обучающихся, стоящих на пути выбора профессионального учебного заведения и дальнейшего профессионального пути» [2]. Следовательно, образовательная деятельность в организации дополнительного образования детей по развитию личности, способной к самоопределению и самоидентичности, представляется чрезвычайно актуальной.

На данный период времени образовался широкий научный ресурс, рассматривающий вопросы идентичности и самоидентичности. Представления об идентичности как о производной самопознания (А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон и др.); подходы к проблеме идентичности как психоаналитической парадигмы (Дж. Марсиа, А. Ватерман и др.); научные представления о проблеме идентичности: социальной (И.С. Кон, В.А. Ядов и др.), личностной и профессиональной (А.А. Азбель, В.А. Гунчина, Л.Б. Шнейдер и др.); научные концепции о самоопределении личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович и др.); изучение сущности и природы внутренних и внешних условий успешной профессионализации (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, и др.); исследования в области профессиональной ориентации и профконсультирования (Е.А. Клямков, С.Н. Чистякова и др.); изучение особенностей подросткового и старшего школьного возраста (Л.И. Божович, Э. Эриксон и др.).

«В современном российском обществе рынок труда активно формируется и меняется, мир профессий приобретает чрезвычайную динамичность и изменчивость. Становление собственной идентичности/ самоидентичности, проявляющееся как в личностной, так и в профессиональной сфере является ведущим новообразованием подросткового и старшего школьного возраста» [2].

По мнению автора «технология становления профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования способствует повышению готовности учащихся к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессии; достижению объективности самооценки профессионально-важных качеств; реализации своего потенциала (знания, умения, личностные качества) на практике, для успешной деятельности в социальной среде; а также помощи школьникам в познании себя, своих способностей и возможностей» [2; 5].

Научная новизна заключается в разработке и апробации технологии становления профессиональной самоидентичности школьников, включающей в себя проектирующий, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы.

Изложение основного материала статьи. Технология становления профессиональной самоидентичности школьников (далее – ПСШ) в условиях дополнительного образования характеризует целостный системный образовательный процесс в организации дополнительного образования детей, при организации профессионального обучения учащихся 10-11 классов в соответствии с выделенными критериями и показателями ПСШ и предложенными педагогическими условиями её эффективного становления.

«Целью разработанной технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования является формирование/ развитие у педагогов дополнительного образования методической и психолого-педагогической готовности к работе по становлению ПСШ, эффективное становление профессиональной самоидентичности в условиях дополнительного образования» [2].

Реализация технологии ПСШ осуществлялась на трёх этапах: проектирующем, организационно-деятельностном и рефлексивном.

На *проектирующем этапе* апробирования технологии было определено форм и методов учебно-профессиональной деятельности учителей, школьников и их родителей в условиях дополнительного образования. Содержанием работы стало подготовка учебного и учебно-методического обеспечения процесса становления ПСШ, что способствует подготовке педагогического сопровождения данного процесса с помощью учебно-производственных ресурсов.

Содержанием работы со школьниками на данном этапе стало:

– заключение договоров о сетевой форме взаимодействия по реализации программ профессионального обучения между учреждением дополнительного образования и образовательными организациями среднего профессионального образования (далее – СПО);

– разработка основных программ профессионального обучения по профессиям рабочего, должностям служащего;

– организация муниципального фестиваля профориентационных проектов учащихся и педагогов и профориентационной акции «Твоя карьера – в твоих руках!»;

– создание программы элективного курса элементов «Профессиональный вектор» с целью формирования у обучающихся личной готовности к первичному самоопределению в проектировании жизненных стратегий и планов;

– подготовка комплексной программы детского отдыха «Большое путешествие на разноцветном поезде», с профильными лагерными сменами.

При работе с педагогами были запланированы семинар и конференция, посвящённые проблеме становления ПСШ, а также подкорректированы планы методического совета и воспитательной работы по организации профориентационной работы со школьниками.

В рамках работы по направлению работы с родителями были подготовлены лектории профориентационной направленности.

Целью *организационно-деятельностного этапа* стало развитие компонентов ПСШ в условиях дополнительного образования (ценностного, мотивационного, когнитивного, рефлексивного) при проведении различных мероприятий.

Учебно-профессиональная деятельность школьников была организована по программам профессиональной подготовки обучающихся X-XI классов общеобразовательных организаций. По мнению автора «ценность организации профессионального обучения школьников заключалась в том, что содержание этих программ дополняется и органично связывается с содержанием элективного курса и работой летних лагерных профильных смен (досуговая деятельность), программы коррелируют и дополняют друг друга. В целях повышения качества образовательных услуг, оказания практико-ориентированной помощи школьникам в выборе пути продолжения профессионального образования была апробирована с образовательными организациями СПО сетевая форма реализации программ профессиональной подготовки учащихся. Обучение в группах было реализовано педагогами образовательных организаций СПО» [2].

Теоретическое обучение по профессиям организовано посредством проведения лекций, семинаров, лабораторных и практических работ, эссекурсий, контрольных работ, квалификационного экзамена. Автор убеждён, что «становлению ПСШ способствует активизация учебно-профессиональной деятельности школьников, поэтапное формирование самопознания, рефлексивных умений, которые осуществлялись педагогами при эффективном использовании на занятиях проблемного диалога, кейс-метода, проектного метода, тренингов в форме проведения групповых дискуссий, профессионально-ориентированных игр» [2; 4].

Главным аспектом технологии становления ПСШ является оперативная обратная связь, которая проникает во всю учебно-профессиональную деятельность, определяя характер педагогических воздействий на обучающегося. Автор акцентирует внимание на том, что «в контексте деятельностного подхода профессионально-ориентированное обучение стимулирует школьников использовать полученные знания в решении практических задач в период профессионального обучения; учит анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды на реалии профессиональной действительности» [2].

На основании организации и проведении учебной и производственной практик предусмотрена практическая часть программы. Главным условием организации учебной практики было то, что она проходила на базах образовательных организаций СПО, с использованием их материально-технического оснащения. Автор полагает, что «учебная практика позволила последовательно поддерживать определенный режим деятельности обучающихся, осуществить овладение практическим опытом профессиональной деятельности под контролем педагога. На занятиях педагоги формируют ценностные ориентации, стойкие профессиональные интересы и мотивы выбора профессии, информируя обучающихся о путях овладения избранными профессиями; раскрывая их социальные, экономические и психологические стороны, формируя умения анализировать мир профессий, анализировать свои возможности и ограничения в ситуации профессионального выбора» [2].

Производственная практика является неотъемлемой составной частью и своеобразной формой организации профессионально-ориентированного обучения. В рамках деятельностного подхода важным аспектом организации производственной практики обучающихся стало заключение между учреждением дополнительного образования и производственными предприятиями, организациями различных форм собственности договоров. В части профессионально-ориентированной технологии при прохождении производственной практики, как считает автор, «стало доступным многократное восприятие целостного комплекса одних и тех же практических действий, в процессе которых происходит осознание и идентификация себя с профессиональной деятельностью, выявление недостаточности сформированных умений в различных видах деятельности, является благоприятной формой для становления ПСШ. Именно в процессе производственной практики в ходе развития показателей когнитивно-информационного критерия становления ПСШ предполагается переход от теоретических знаний о профессиональной деятельности, профессиональных обязанностях к овладению необходимыми профессиональными умениями, сформированности профессионально важных качеств личности» [2]. Исследование показало, что «организация данного вида практики именно на производственных предприятиях и организациях различных форм собственности способствует активизации учебно-профессиональной

деятельности школьников, позволяет овладеть начальными профессиональными умениями, знакомит с основами будущей профессиональной деятельности в реальных условиях; помогает решить следующие задачи: формирование осознанной потребности в труде; уважение к людям труда; воспитание в духе коллективизма; воспитание трудовой и производственной дисциплины; формирование интереса к профессии; практическое закрепление знаний и умений, полученных в процессе профессионального обучения» [2].

В процессе развития познавательного интереса школьников к определённому виду профессии и повышения уровня обученности, прослеживалась корректировка самооценки детей как показателя отношения учащегося к самому себе, своим проявлениям, способностям. По мнению автора «познавательный интерес к изучаемой профессии непосредственно влияет не только на развитие показателей познавательно-оценочного критерия становления ПСШ, но и на самоидентификацию школьника в целом» [7].

Итоговая аттестация при освоении программ профессиональной подготовки организована в форме квалификационных экзаменов по изучаемым профессиям, в результате чего школьникам присваивается соответствующая квалификация [1].

Процесс профессионального обучения построенный на лично-ориентированном подходе «позволил четко выделить приоритеты в обучении, учесть интересы, потребности школьников как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Умение усваивать и применять на практике полученные знания оказали сильное влияние на развитие мышления школьников, владеющих этими знаниями. Они осознали, что выбор оптимального алгоритма действий возможен только при умении осознанно использовать знания. В процессе профессионального обучения школьники осознали себя активными субъектами учебно-профессиональной деятельности, что стало основой становления профессиональной самоидентичности обучающихся, начального формирования профессионально важных качеств» [2].

Встречи с представителями ОКУ Старооскольский городской центр занятости населения города Старый Оскол Белгородской Области (далее – центр занятости) в форме «круглого стола» способствовали профориентационной информированности школьников. Специалисты центра занятости познакомили школьников со статистикой востребованности молодых специалистов на рынке труда, познакомили с некоторыми общими правилами выбора профессии, раскрыли специфику своей работы, рассказали о спектре развивающихся профессий Белгородчины. Ребятам уточнили правовые аспекты при трудоустройстве молодёжи и подростков. На встрече каждому подростку представилась возможность задать волнующие его вопросы, ребята обсудили типичные ошибки, встречающиеся при выборе будущей профессии.

Через активизацию социально-профессионального самоопределения обучающихся, в целях формирования позитивной мотивации к квалифицированному труду, а также обеспечение преемственности в профориентационной работе между различными уровнями образования в образовательной организации, были проведены Муниципальная профориентационная акция «Твоя карьера – в твоих руках!» и муниципальный фестиваль профориентационных проектов учащихся и педагогов.

В рамках педагогического сопровождения процесса становления ПСШ параллельно с реализацией программ профессионального обучения была апробирована программа элективного курса «Профессиональный вектор» для обучающихся 10-х классов со сроком реализации 1 год (34 часа). Часы, отведённые для реализации данной программы, были выделены из часов, отведённых на дополнительное образование детей [5]. Данный курс, автором которого является Махлеева Л.В., был направлен, прежде всего, на формирование у школьников личностной готовности к первичному профессиональному самоопределению в проектировании жизненных планов и стратегий в соответствии с собственными интересами, желаниями, умениями и способностями, развитие интереса к профессиональной деятельности в целом, к рабочим профессиям [1].

Задачи элективного курса состояли в:

- расширении знаний школьников о мире профессий, знакомстве со спецификой современного рынка труда, правилами выбора способов получения профессии;
- представлении о профпригодности и компенсации способностей;
- помощи обучающимся в раскрытии психологических особенностей своей личности;
- способности формирования психологической готовности школьника к выбору дальнейшей профессиональной карьеры;
- умении соотносить свои интересы и способности с требованиями, выдвигаемыми выбранной профессией на основе самодиагностики и знания мира профессий;
- формировании психологической готовности подростка к выбору профиля обучения и профессиональной деятельности, положительного отношения к себе, осознанию своей индивидуальности применительно к реализации себя в будущей профессии;
- умении планировать профессиональную карьеру.

В режиме свободного доступа на сайте образовательной организации были предоставлены: фото и видеоматериалы лучших проектов школьников; видео-демонстрация полученных практических навыков в рамках прохождения обучающимися производственной практики. Также с целью формирования показателей мотивационного критерия ПСШ были проведены виртуальные экскурсии на производства различных форм собственности; мастер-классы специалистов образовательных организаций. Для развития учебно-познавательной потребности, профессионального интереса и профессиональных мотивов школьников на сайте образовательной организации была создана страничка «Виртуальный день открытых дверей», где школьник мог в любой момент ознакомиться с деятельностью учреждения дополнительного образования и его ведущими направлениями.

В части педагогического сопровождения процесса становления ПСШ была разработана комплексная программа детского отдыха «Большое путешествие на разноцветном поезде». Данная программа была апробирована на базе детского загородного оздоровительного лагеря, которая состояла из трех летних лагерных профильных смен: технической, профориентационной и физкультурно-спортивной направленности. Главными задачами данной программы стали:

1. создать условия для организованного отдыха детей, для их оздоровления и восстановления физического потенциала;
2. вовлечь каждого ребёнка в педагогический процесс через наиболее эффективные формы деятельности.

В контексте нашего исследования, особое внимание было отведено профориентационной смене, которая была организована в период летних каникул (21 календарный день) для обучающихся от 7 до 17 лет общеобразовательных организаций. Профессиональная ориентация школьников, подготовка к осознанному профессиональному выбору было основной целью смены.

Анализ и оценка результатов становления ПСШ в условиях дополнительного образования были проведены на *рефлексивном этапе* технологий. Для определения у педагогов уровня понимания феномена профессиональной самоидентичности, а также целесообразности формирования профессиональной [2] самоидентичности у школьников в условиях дополнительного образования, нами был проведён экспресс-опрос. Анализ результатов опроса позволил констатировать высокий уровень (свыше 80%) понимания феномена «профессиональная самоидентичность», а также

сделать вывод о целесообразности формирования профессиональной самоидентичности у школьников в условиях дополнительного образования. Это позволило нам констатировать, что «изучение сути феномена профессиональной самоидентичности и ее основных структурных составляющих в рамках реализации технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования имеет положительный эффект» [2].

Диагностика показателей ПСШ констатировала позитивную динамику, что определило эффективность применения технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования. «Отмечен значительный рост количества обучающихся с высоким и средним уровнем профессиональной самоидентичности (высокий уровень у 80% школьников, средний уровень у 17,5% школьников, у 2,5% школьников низкий уровень). Это позволило утверждать, что внедрение в практику апробированной технологии становления ПСШ при обеспечении необходимых педагогических условий эффективно влияет на становление ПСШ» [2].

Выводы. К завершению реализации технологии более 80% обучающихся продемонстрировали высокий уровень становления профессиональной самоидентичности. По мнению автора «положительная динамика в содержании компонентов профессиональной самоидентичности констатирует развитие у школьников устойчивой системы ценностей, сформированность целостности образа профессионального будущего; определение жизненных и проектирование профессиональных планов, которые выражены в сочетании реалистичности и оптимистичности; формирование объективной самооценки учащихся. Следовательно, организация профессионального обучения школьников посредством сетевого взаимодействия с ОО СПО, сопровождение учебно-профессиональной деятельности школьников элективным курсом «Профорientационный вектор» и летними лагерными профильными сменами позволило создать педагогические условия для эффективного становления ПСШ» [2].

Литература:

1. Махлеева, Л.В. Программы профессиональной подготовки обучающихся X-XI классов общеобразовательных организаций по профессиям «Кондитер» и «Швея» / разработчик Л.В. Махлеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ctpro.ucoz.ru/programmi/konditer_sttid.pdf; <http://ctpro.ucoz.ru/programmi/shveja.pdf> (дата обращения: 10.06.2021)

2. Махлеева, Л.В. Становление профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Махлеева Людмила Владимировна. – Белгород, 2021. – 260 с.

3. Российская Федерация. Постановления. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: Постановление №1: [принят Министерством труда и социальной защиты РФ 27 сент. 1996 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 09.02.2020)

4. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения: Приказ № 438: [утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации 26 авг. 2020 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 10.02.2020)

5. Профессиональная самоидентичность школьников: содержание и технология становления: монография / Л.В. Махлеева, В.Н. Кормакова. – Москва: РУСАЙНС, 2022. – 134 с.

6. Российская Федерация. Распоряжения. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение № 996-р: [принято Правительством Российской Федерации 29 мая 2015 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 28.04.2021)

7. Скибо, Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скибо Татьяна Юрьевна. – Воронеж, 2004. – 247 с.

8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: [принят Государственной Думой 29 декаб. 2012 г.]. – Москва: «Омега-Л», 2014. – 134 с.

Педагогика

УДК 378.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Светлана Адольфовна

Частное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации общества студенты вузов сталкиваются с рядом проблем, связанных с недостатком физической активности, а также социальной изоляцией и ухудшением психического здоровья. Цифровизация представляет собой огромный потенциал для прогресса и развития, но требует серьезного и ответственного подхода со стороны всех участников процесса. Одним из основополагающих направлений в развитии вуза является формирование здорового образа жизни студентов. Инициативные студенты активно участвуют в национальных этапах различных конкурсов и проектов, где демонстрируют высокий уровень подготовки и личной мотивации к здоровому образу жизни. Кафедра физической культуры, как структурная единица вуза, предусматривает воспитание у студентов ответственности за свое здоровье и физическую подготовленность. Физическая культура выступает как мощное средство социального становления личности и является важнейшим условием, а физическое воспитание – важнейшим средством всестороннего и гармоничного развития современной личности. Формирование социально значимых навыков самосохранения здоровья студентов имеет актуальную потребность в обеспечении физического и психического благополучия. Создание здоровьесберегающей образовательной среды вуза является неотъемлемой частью развития образования в условиях цифровой трансформации. Правильно выбранные средства, методы и подходы, нацеленные на формирование социально значимых навыков самосохранения здоровья, позволяют оптимизировать процесс физического воспитания. При формировании социально значимых навыков самосохранения здоровья студентов ценность здоровья следует рассматривать как действующий элемент личности и основу здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, физкультурно-оздоровительная деятельность, самосохранение здоровья, здоровьесбережение, цифровизация.

Annotation. In the context of the digital transformation of society, university students face a number of problems related to lack of physical activity, as well as social isolation and deterioration of mental health. Digitalization represents a huge potential for progress and development, but requires a serious and responsible approach on the part of all participants in the process. One of the fundamental directions in the development of the university is the formation of a healthy lifestyle of students. Initiative students

actively participate in the national stages of various competitions and projects, where they demonstrate a high level of preparation and personal motivation for a healthy lifestyle. The Department of Physical Culture, as a structural unit of the university, provides for the education of students responsible for their health and physical fitness. Physical culture acts as a powerful means of social formation of personality and is the most important condition, and physical education is the most important means of comprehensive and harmonious development of a modern personality. The formation of socially significant skills of self-preservation of students' health has an urgent need to ensure physical and mental well-being. The creation of a health-saving educational environment of the university is an integral part of the development of education in the context of digital transformation. Correctly chosen means, methods and approaches aimed at the formation of socially significant skills of self-preservation of health will optimize the process of physical education. When forming socially significant skills of self-preservation of students' health, the value of health should be considered as an active element of personality and the basis of health-saving activities.

Key words: the educational process of the university, physical culture and wellness activities, self-preservation of health, health care, digitalization.

Введение. Характерной особенностью развития высшего образования в современных условиях является расширение спектра исследований, появления направлений, связанных с здоровьесберегающей деятельностью. Университет сегодня – современный вертикально интегрированный образовательный комплекс, единство стандартов, методик и программ которого гарантирует неизменно высокое качество подготовки молодых специалистов. В своей работе по формированию профессиональных компетенций университет опирается на современные научно-исследовательские достижения, при этом активно поддерживает инициативы студентов, направленные на приобретение и развитие профессиональных компетенций.

Одним из основополагающих направлений в развитии вуза является формирование здорового образа жизни студентов. Инициативные студенты активно участвуют в национальных этапах различных конкурсов и проектов, где демонстрируют высокий уровень подготовки и личной мотивации к здоровому образу жизни, практические навыки здоровьесбережения. Для таких студентов данные мероприятия становятся показателями с точки зрения наращивания профессиональных и социальных компетенций, стимулирования инициатив и деловой активности участников.

Сегодня вуз находится в открытом диалоге с работодателями, объединяет компетенции и возможности для создания и развития гибкой и эффективной образовательной модели, которая позволит оперативно реагировать на запросы рынка труда.

Кафедра физической культуры, как структурная единица вуза, предусматривает воспитание у студентов ответственности за свое здоровье и физическую подготовленность. Физическая культура выступает как мощное средство социального становления личности и является важнейшим условием, а физическое воспитание – важнейшим средством всестороннего и гармоничного развития современной личности.

Изложение основного материала статьи. В условиях цифровизации развитие страны в большой степени зависит от молодежи, уровня ее образования и профессиональной подготовки. Развитие самостоятельной личности молодого гражданина, формирование его позитивного мировоззрения и востребованных компетенций признается главным приоритетом.

Сегодня социально-педагогическая сфера деятельности – это сфера инновационных технологий, креативных подходов. Одним из направлений социально-педагогической деятельности является охрана, укрепление и сохранение здоровья студента, саморазвитие и самосовершенствование, способствующие достижению жизненного и профессионального благополучия [4].

Современный процесс обучения в вузах рассматривается как один из наиболее интенсивных видов профессиональной деятельности человека. Это влияет на организм молодых людей таких неблагоприятных факторов как нервно-эмоциональное напряжение, гиподинамия.

Инновационный формат образования в высших учебных заведениях потребовал быстрого перехода учебного процесса по физическому воспитанию на новый, качественный уровень с использованием информатизации и цифровизации, направленных на совершенствование системы электронного образования. Система вузовского образования включает реализацию новейших электронных программных платформ и направлена на организацию эффективных, индивидуальных, дифференцированных занятий физическими упражнениями, удовлетворяя потребности студентов [5]. В вузах инновационные подходы и современные образовательные технологии выходят на новый уровень, способствующий гибкому реагированию на запросы и потребности всех студентов.

СПБУТУиЭ находится в стадии модернизации образования, поиска эффективных цифровых образовательных технологий. При трансформации образования возникает много вопросов и проблем, например, как качественнее проводить занятия, чтобы удовлетворить потребности студента и реализовать концепцию компетентностного подхода, как определить уровень сформированных компетенций, какие технологии использовать для успешного усвоения учебных дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Общая физическая подготовка», формирования психофизиологической готовности к профессиональной деятельности.

В настоящее время актуализируется необходимость изучения новых педагогических подходов в использовании информационных и цифровых технологий, формирования у студентов современных компетенций посредством использования цифровых платформ.

Изучение и рассмотрение материалов, созданных на фоне преодоления стереотипности мышления, материалов так называемого «информационного взрыва» требует особого творческого осмысления [1].

Термин «технология» происходит от греческих слов *techné* – искусство, мастерство, умение и *logia* – слово, учение.

Понятие «технология», означающее способ выполнения какой-либо работы, характеризуется определением характера и инструмента воздействия на объект, определенной последовательностью действий, регулярностью проверки качества выполняемой работы.

В основе технологии лежит принцип разложения процесса на составные элементы, что позволяет многократно повысить эффективность выполнения операций за счет рациональности, исключения второстепенных работ, обработанности организационных способов и приемов, устойчивости получения результата, обезличенности и сокращения затрат ресурсов.

В практике педагогической и управленческой деятельности достаточно широко используется термин «технология» для обозначения совокупности методов, приемов, организационных форм, позволяющих предусмотреть максимально возможное количество аспектов для реализации поставленных целей обучения или управления в какой-то конкретной области деятельности.

Рассмотрим, что может входить в технологию педагогического процесса:

- 1) учебный план и обязательные виды контроля;

- 2) тематический план учебной дисциплины, предписывающий последовательность всех видов учебных занятий, их частные цели, содержание, основные формы, методы и средства обучения и контроля;
- 3) план-конспекты отдельного вида занятий с указанием действий педагога и учащегося, перечнем заданий, задач и содержанием контрольных заданий;
- 4) организационные аспекты, учет которых необходим для успешного выполнения поставленных задач;
- 5) информационно-технические средства обучения;
- 6) информацию о необходимом и существующем уровне подготовленности учащихся.

Составная часть термина «инновация» происходит от английского слова «innovation» – нововведение, обновление. По словарю Ожегова «инновация» означает отношение к чему-нибудь другому, иному. Популярный экономико-статистический словарь-справочник трактует это понятие как «денежные средства на новации: вложения в разработку новой техники, технологии, организации труда, научные исследования». Но ближе всего, по нашему мнению, к данной теме находится определение из словаря перестройки «инновация» – новое явление, новшество, обычно в рамках какой-либо системы.

Таким образом, «инновационные технологии» – нововведения, которые могут использоваться в педагогическом процессе любой учебной дисциплины.

Что может входить в состав инновационных технологий?

В первую очередь те технологии, которые используют современную технику – это информационные технологии. А также экспертные и прогнозные системы; различные специализированные тренажерные устройства; новые методы, методики, существенно ускоряющие педагогический процесс.

Таким образом, инновационные технологии – это все то, что позволяет педагогу меньшими временными затратами достичь конечной цели обучения.

Принцип «Инновации». При реализации данного принципа студенты знакомятся с различными информационными компьютерными программами, современными разработками и устройствами, новыми методами организации и проведения занятий физической культурой. Студенты могут выступать в роли экспертов, участвуют в анализе проблем совершенствования процесса физического воспитания и ведения здорового образа жизни, составляют проекты новых компьютерных программ.

Принцип «Моделирования». Данный принцип применяется при наличии компьютерных программ, предоставляющих занимающимся индивидуальные тренировочные задания. Чаще всего по этому принципу используются компьютерные программы во внеучебных самостоятельных занятиях (шейпинг, бодибилдинг и т.п.).

Принцип «Сопровождения». Подразумевает использование компьютерного сопровождения всего учебного процесса. Для комплексного применения принципа в учебном процессе обязательным требованием является включение всех тем и разделов учебной программы, необходимых для решения на данном временном отрезке и реализации поставленных задач. Осуществляется он путем использования компьютерных технологий. Применение данного принципа может касаться изучения теоретического и методического материала. Программы такого типа могут использоваться в рамках учебных занятий или предоставляться студентам для самостоятельной работы.

Принцип «Мониторинга». Осуществляется для наблюдения за состоянием различных систем организма студента на тренировочных занятиях. Имеет большое значение в спортивной деятельности, особенно при подготовке спортсменов высшей квалификации, используются компьютерные программы, помогающие тренеру контролировать физиологические, биохимические, биомеханические и другие характеристики спортивной подготовки.

Принцип «Информационного обеспечения». Служит для получения информации по физической культуре с помощью компьютерных технологий. Эти программы имеют свою специфику и если программы научно-исследовательских институтов предназначены для создания крупных информационных банков, работающих на всю систему Спорткомитета России, то программы вузов предназначены для создания банка данных по научно-методическим разработкам кафедр физического воспитания.

Основополагающей задачей физического воспитания в вузе является сохранение и укрепление здоровья студентов, этот вид работы связан с организацией активного отдыха и выравниванием двигательного режима. Но данная задача не решается только аудиторными занятиями по дисциплине «Физическая культура и спорт», которые только на 25% удовлетворяют необходимый ежедневный двигательный режим людей в возрасте 18-25 лет [3]. Нехватка физической активности способствует возникновению различных хронических заболеваний основных функциональных систем организма. Следовательно, повышение физической активности студентов за счет внеурочных занятий физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью будет повышать адаптивные возможности студентов, укреплять здоровье, приобщать к здоровому стилю жизнедеятельности.

Анализ научной и учебно-методической литературы по проблеме оздоровления убедительно показал, что в рамках здоровьесбережения необходимо заниматься физическими упражнениями 12-15 часов в неделю, или примерно 2 часа в день. Такой режим двигательной активности будет способствовать развитию основных физических качеств, повышать работоспособность студенческой молодежи [4].

Существует несколько актуальных подходов по организации дополнительных внеурочных занятий физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью в высших учебных заведениях. Наиболее успешным является подход, предлагаемый В. К. Бальсевичем, который заключается в использовании секционных форм занятий вне расписания урочных часов, при этом занятия будут организованы как учебно-тренировочные [2]. Тренировочный процесс необходимо строить на инновационных педагогических и оздоровительных технологиях. Распределение студентов в секции должно осуществляться с учетом их интересов, уровня двигательной подготовленности и состояния здоровья. Свободный выбор видов спорта или комплексов физических упражнений для дополнительных занятий способствует повышению мотивации к занятиям, развивает социальную активность, формирует ответственность и самостоятельность [2].

Для выявления отношения к физической культуре и спорту мы провели экспресс-опрос студентов Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики (СПбУТУиЭ) 1-3 курсов обучения. В опросе участвовало 157 студентов. Обработка результатов опроса показала следующее:

- 47% опрошенных студентов ведут малоподвижный стиль жизни;
- 23% занимаются спортом или физическими упражнениями в секциях, клубах, фитнес-центрах;
- 30% предпочитают активный отдых;
- 60% считают необходимым организацию дополнительных секционных занятий в вузе;
- 42% выбрали спортивные игры в качестве средства физической нагрузки для занятий в секциях: волейбол, баскетбол, футбол, настольный теннис, флорбол, хоккей.

Как видно из полученных результатов, почти половина опрошенных студентов не используют физические упражнения в жизнедеятельности. Приобщению к систематическим занятиям физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью будут способствовать секционные учебно-тренировочные занятия избранным видом спорта.

Особого внимания требует организация дополнительных занятий студентов с ограничениями в здоровье, отнесенных к специальной медицинской группе. Исключительность занятий для этих студентов связана с нозологией заболевания, с состоянием основных функциональных систем, с материально-технической базой вуза и уровнем квалификационной подготовки преподавателей. Наиболее эффективными средствами физической культуры для студентов специальной медицинской группы являются плавание, скандинавская ходьба, настольный теннис, йога, стретчинг, оздоровительная ходьба и бег.

Для правильного подбора физкультурно-оздоровительных и профессионально-прикладных технологий в образовательном процессе студентов СПБУТУиЭ нужно учитывать следующие особенности в деятельности специалистов:

- формы труда (умственный, физический, смешанный);
- условия труда;
- характер труда;
- режим труда и отдыха;
- динамику работоспособности специалистов.

Таким образом, учитывая особенности деятельности в сфере профессий студентов СПБУТУиЭ, а также правильно подобрав оздоровительные и профессионально-прикладные физические упражнения, можно улучшить психоэмоциональное и физическое здоровье студентов – будущих специалистов.

Современная сфера деятельности хоть и стала более автоматизирована, однако это не снизило степень ответственности работников. Повышенный поток информации обуславливает иной ритм труда, увеличивается его сложность и интенсивность. Это требует от специалистов большего напряжения умственных, психических усилий и высокой концентрации внимания.

Доказано, чем совершеннее техника и выше технология производства, тем совершеннее должен быть человек, который управляет ими.

Опасные и вредные производственные факторы по характеру действия подразделяются на физические перегрузки и нервно-психические перегрузки. В современной управленческой деятельности не так много задач создают статическую или динамическую физическую нагрузку. В большей степени от сотрудников требуется повышенное внимание, что вызывает напряженность, психологическую нестабильность.

Сегодня на самостоятельную работу студента должно отводиться не менее 50% учебного времени. Самостоятельную работу по дисциплине «Физическая культура и спорт» следует рассматривать, прежде всего, как возможность увеличения двигательной активности, укрепления здоровья, ведения здорового образа жизни. В связи с этим преподавателями вуза разрабатывается учебная и методическая литература для ведения самостоятельных занятий по оздоровительной физической культуре.

Выводы. В условиях цифровой трансформации общества студенты вузов сталкиваются с рядом проблем, связанных с недостатком физической активности, а также социальной изоляцией и ухудшением психического здоровья. Формирование социально значимых навыков самосохранения здоровья студентов имеет актуальную потребность в обеспечении физического и психического благополучия. Создание здоровьесберегающей образовательной среды вуза является неотъемлемой частью развития образования в условиях цифровой трансформации. Правильно выбранные средства, методы и подходы, нацеленные на формирование социально значимых навыков самосохранения здоровья, позволят оптимизировать процесс физического воспитания. При формировании социально значимых навыков самосохранения здоровья студентов ценность здоровья следует рассматривать как действующий элемент личности и основу здоровьесберегающей деятельности.

Литература:

1. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – Москва: КноРус, 2018. – 256 с.
2. Здоровьесберегающая физическая культура в профессионально-педагогическом вузе: Учеб. пособие / [С.А. Медведева и др.]. – Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2016. – 261 с.
3. Здоровьесберегающий потенциал физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном процессе вуза / С.А. Медведева // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития. сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., в 2 т. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 136-140
4. Ивинский, Д.В. Элективный вектор в физическом воспитании студентов / Д.В. Ивинский, А.М. Пятахин // Медицина и физическая культура: наука и практика. – 2020. – Т. 2. – № 2 (6). – С. 68-75
5. Медведева, С.А. Внедрение инновационных технологий дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» в образовательный процесс вуза / С.А. Медведева // Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования. Псков, 2021. – С. 107-112

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Насырова Александра Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования. Представленное в статье исследование реализует коммуникативный подход. Данный подход ориентирован на изучение старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях образовательной интеграции. Методологической платформой исследования выступил субъектно-деятельностный подход к диагностике коммуникативного развития детей, их субъектных характеристик во взаимодействии с социумом, к созданию событийной детско-взрослой общности. Обозначена научно-прикладная проблема. Сформулированы цель и задачи экспериментального исследования. Теоретический анализ проблемы позволил констатировать необходимость оптимизации коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи на пороге школьного обучения. Определена недостаточная разработанность системного подхода к пониманию механизмов

социализации дошкольников с общим недоразвитием речи. В материале статьи дается характеристика диагностической программы. Описаны балльные оценки для выявления уровня коммуникативных качеств личности ребенка. Установлена необходимость поиска технологий коммуникативного развития детей указанной категории.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, общее недоразвитие речи, субъект коммуникативного развития, коммуникативные способности, «событийная общность».

Annotation. The article presents the results of the development of a theoretical and applied model of assistance to preschoolers with general underdevelopment of speech in the context of inclusive education. The research presented in the article implements a communicative approach. This approach is focused on the study of older preschoolers with general underdevelopment of speech in terms of educational integration. The methodological platform of the study was the subject-activity approach to diagnosing the communicative development of children, their subjective characteristics in interaction with society, to the creation of an eventful child-adult community. The scientific and applied problem is designated. The goal and objectives of the experimental study are formulated. The theoretical analysis of the problem made it possible to state the need to optimize the communicative development of children with general underdevelopment of speech at the threshold of schooling. The insufficient development of a systematic approach to understanding the mechanisms of socialization of preschoolers with general underdevelopment of speech is determined. The need to search for technologies for the communicative development of children of this category has been established. The material of the article describes the diagnostic program. Described scores to identify the level of communicative qualities of the child's personality.

Key words: children with disabilities, general underdevelopment of speech, subject of communicative development, communicative abilities, "event community".

Введение. В настоящее время, основополагающим направлением в Российском образовании является переход от дефектологической к социокультурной парадигме в системе специальной психолого-психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такой переход направлен на выявление и развитие потенциальных возможностей ребенка с психофизическими нарушениями, который является полноценным членом социума. Таким образом, реализация идей Л.С. Выготского позволяет достичь более эффективного и гуманного подхода в системе специальной помощи этой категории детей [1, 6, 7].

С развитием процессов инклюзивного образования в России особую актуальность приобрела проблема социально – психологической адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, активизации адаптивных возможностей при взаимодействии с социумом, с субъектами социального пространства [8, 10].

По данным мониторинга муниципальной системы образования г. Нижнего Новгорода в 2021 году на ступени среднего образования в отдельных классах обучается 21,64% детей с ОВЗ, в формах совместного обучения – 10,12%. Категория детей с нарушениями речевого развития является не только самой многочисленной группой по сравнению с другими категориями детей с ограничениями по здоровью, но и наиболее представительной группой в структуре инклюзивного образования.

По данным исследователей система инклюзивного образования, расширяя границы общения детей с ОВЗ и их семей с социумом, сталкивается с рядом проблем, одна из которых – недостаточная социально – личностная и коммуникативная готовность разных категорий детей с ОВЗ к обучению в условиях инклюзии. К сожалению, в дефектологической литературе вопросы социально – личностного и коммуникативного развития детей с ОВЗ, значимые для понимания закономерностей их социализации и успешной интеграции в общественное и образовательное пространство, изучены недостаточно.

Результатом успешного внедрения инклюзивного образования стало применение многих научных и организационных методов в изучении закономерностей социализации детей с ОВЗ, выявлении их состояния, диагностике направленности личности, коррекции, разработке и реализации на практике коррекционно – развивающих и образовательно-профилактических программ [3, 8].

Изложение основного материала статьи. Реализация инклюзивной практики предъявляет высокие требования к коммуникативному развитию детей с ОНР, как важнейший составляющей успешной социализации, как необходимому элементу их социально-личностного развития. Тенденцию рассматривать личность через призму его взаимодействия со средой заложил в теоретических трудах Л.С. Выготский. Он полагал, что ключевой аспект социализации детей с нарушениями психофизиологического развития – это опыт их общения в разных социальных группах. Задачу преодоления социальной изоляции он выдвигал в числе приоритетных задач лечебной педагогики [2].

С конца 90 годов в дефектологической литературе отчетливо прослеживается коммуникативная тенденция, отмечается смещение центра научных интересов с когнитивной сферы на социально-коммуникативные аспекты развития детей с ОВЗ (изучение коммуникативных умений, навыков, межличностного взаимодействия с окружающими, значимых для продуктивного взаимодействия качеств личности [4, 8].

Сегодня социально-коммуникативное развитие детей занимает ведущее место среди образовательных направлений, включенных в федеральный государственный стандарт дошкольного образования, федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а коммуникативная терминология становится одним из ключевых ориентиров современной системы специальной помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Коммуникативные навыки включают в себя умение слушать и понимать других людей, а также говорить и выражать свои мысли. Они необходимы для успешной адаптации ребенка в обществе и обеспечения его социальной коммуникации. Современные методы обучения коммуникативными навыкам включают в себя игровые технологии и интерактивные подходы, которые помогают детям лучше усвоить информацию. Также важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и разрабатывать персонализированные программы обучения [1, 3].

Современные исследования детей с ОНР и других категорий детей с нарушениями психофизического развития свидетельствуют об их коммуникативной незрелости, о трудностях их коммуникативной адаптации в условиях инклюзии, о важности развития у них коммуникативных характеристик в качестве условия оптимизации их адаптивных возможностей взаимодействия с социумом. Несмотря на очевидную актуальность, социальную значимость проблема коммуникативного развития детей с ОНР остаётся недостаточно изученной. В специальной литературе недостаточно системных научных данных о закономерностях коммуникативного развития, становления у них деятельности общения, вне поля изучения остаются субъектно-деятельностные характеристики их общения (мотивирующие представления, переживания, смыслы), роль субъектного сообщества в коммуникативном развитии детей. Недостаточно изученными остаются ранние этапы развития ребенка с ОНР, когда закладываются основы его коммуникативных связей с окружающим социумом.

Данные исходные положения позволили обозначить научно-прикладную проблему и сформулировать цель и задачи теоретико-экспериментального исследования.

Цель исследования – реализовать методологию коммуникативного подхода в изучении и комплексном сопровождении детей с ОНР на этапе дошкольного детства.

Задачи исследования:

- Разработать диагностическую программу изучения развития коммуникативной деятельности, субъектно-деятельностных характеристик коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР в сфере общения со взрослым и сверстником.
- Выявить специфические особенности развития старших дошкольников с ОНР в качестве субъектов общения в сравнении с дошкольниками с нормальным речевым развитием (НРР).
- Реализовать методологию коммуникативного подхода к организации психологической помощи старшим дошкольникам с ОНР.

В эксперименте участвовало 58 старших дошкольников с ОНР (30 детей с ОНР – воспитанники групп компенсирующей направленности, 28 детей с ОНР – воспитанники групп комбинированной направленности) и 58 старших дошкольников групп общеразвивающей направленности (дети с НРР). Базовые образовательные учреждения г. Н. Новгорода, в которых проводились исследования: МБДОУ Детский сад № 33, 355, 114.

Методология исследования определена в контексте культурно-исторической парадигмы, ключевой идеей которой выступает общность законов психического развития в онто - и дизонтогенезе (Л. С. Выготский). В контексте нашего исследования – это закономерности коммуникативного развития при общем недоразвитии речи и в условиях нормативного развития.

Организация исследования осуществлялась через реализацию субъектно-деятельностного подхода к изучению и оценке коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР. Субъективная активность ребенка в коммуникативном взаимодействии раскрывает себя в содержании их потребностно-мотивационных установок и используемых для решения коммуникативных задач средств, в готовности вступать в общение на основе мотивирующих представлений вне зависимости от ситуации и содержания реализуемой деятельности.

В исследовании осуществлена реализация событийного подхода (как одного из аспектов деятельностного подхода) к созданию детско-взрослой общности, к организации взаимодействия субъектов образовательного пространства. Основу формирования такой общности составляет совместная деятельность, наличие в жизни ребёнка эмоционально насыщенных дел, совместных переживаний, взаимодействие участников, предполагающее равенство позиций.

Основу диагностической программы коммуникативного развития старших дошкольников составило изучение субъектных характеристик коммуникативной деятельности в ситуации общения с разными партнерами (взрослым и сверстником): мотивационных установок, коммуникативных качеств, средств общения с партнером, необходимых для коммуникации умений.

Для диагностики развития коммуникативной активности использовали метод моделирования коммуникативных ситуаций в общении взрослых с ребенком и ребенка с ребенком и систему шкальных баллов и уровневых оценок [3, 5]. В общении со взрослым моделировали ситуации предметно-игрового взаимодействия и ситуации теоретического сотрудничества (беседы на познавательные и личностные темы); в общении со сверстником – эмоционально-окрашенные игры-забавы и ситуации практического партнерского взаимодействия. Данные ситуации позволяли актуализировать возрастные характеристики развития коммуникативной деятельности (потребности, мотивы, средства) [5]. Критерии оценки коммуникативных достижений: инициативность в общении, чувствительность к воздействиям партнера, преобладающий эмоциональный фон общения, характер доминирующих мотивационных установок на общение с партнером, характер речевых высказываний (по теме, форме, функции, содержанию). Рейтинги критериев коррелируют со сложностью коммуникации (высокая, средняя и низкая).

Итак, при исследовании уровня развития коммуникативной деятельности в общении со взрослым низкий уровень общения со взрослым (характеристики всех параметров выражены слабо) показали 57% детей с ОНР, у детей с НРР он не наблюдался. Дети не проявляли инициативу по отношению к взрослому, наблюдается нейтральный эмоциональный фон во взаимоотношениях, слабо выраженная чувствительность к воздействиям партнера во всех моделируемых взрослым ситуациях. Ребенок часто не замечает инициативу взрослого, игнорирует его просьбы и предложения. Доминирует потребность в предметно-игровом взаимодействии. Репертуар речевых средств общения беден по составу: преобладают ситуативные, несоциальные, констатирующие высказывания, просьбы о помощи.

Средний уровень общения со взрослым (большинство параметров общения имело средние значения) доминирует у 43% детей с ОНР и у 40% детей с НРР. Дети эпизодически проявляют инициативу в общении со взрослым, преобладает положительный эмоциональный фон общения, наблюдалась чувствительность к действиям партнера при недостаточности собственной инициативы. Дошкольники проявляют интерес к предметно-игровому взаимодействию, к познавательному общению со взрослым. В речевых высказываниях отмечалась вариабельность: преобладание ситуативных, несоциальных высказываний, по функции – просьбы, познавательные вопросы, по содержанию доминируют констатирующие и классификационные высказывания.

Высокий уровень развития общения со взрослым мы наблюдали у 60% детей с НРР. Дети обнаружили выраженную активность в общении во всех предложенных взрослым ситуациях. Преобладает позитивный фон настроения. У детей наблюдаются высокие показатели инициативности, которые гармонично сочетаются с высоким уровнем чувствительности, вариабельность мотивационных устремлений ребенка на общение (готовность к общению в ситуациях практического сотрудничества, познавательного и личностного общения), богатый репертуар вербальных и невербальных средств общения. Среди речевых средств доминируют ситуативные, социальные высказывания; функционально они представлены вопросами, сообщениями, суждениями; содержательно – классификационными и оценочными высказываниями.

Определяя уровни развития коммуникативной деятельности в общении со сверстником у детей с ОНР (47%) и у детей с НРР (50%) доминирует средний уровень общения с партнером-сверстником. Наблюдается недостаточный уровень инициативности в общении, нейтральный эмоциональный фон общения, выраженная чувствительность к партнеру, его действиям. Доминирует интерес к практическому взаимодействию с партнером, к процессуальной стороне действий. Дети не обнаруживали чувствительности к переживаниям партнера, эмоционально не пристраивались к партнеру, затруднялись согласовать с ним действия. Преобладают ситуативные высказывания: просьбы, оценки действиям. Стремление к общению вне ситуации практического взаимодействия дети не обнаружили.

Высокий уровень общения со сверстником показали 43% дошкольников с НРР. Детей отличает высокий уровень инициативности в общении, позитивный эмоциональный настрой на взаимодействие, выраженная чувствительность к действиям и высказываниям партнера. Мотивационные установки на общение с партнером-сверстником отличаются вариабельностью – это стремление к практическому (деловому) взаимодействию, готовность к общению на внеситуативные познавательные и личностные темы (о событиях, впечатлениях, новых знаниях, успехах, достижениях и т.д.). Речевые высказывания отличаются большим разнообразием: социальные и несоциальные, оценочные, классификационные высказывания, просьбы, предложения, вопросы.

Низкий уровень общения со сверстником (низкие показатели по всем наблюдаемым параметрам) показали 53% детей с ОНР, у детей с НРР данный уровень наблюдается в 7% случаев. Дети демонстрировали низкий уровень инициативности в общении, недостаточную чувствительность к поведению партнера. В ситуациях эмоционально-практического взаимодействия, которое предпочитают эти дети, наблюдается высокий уровень эмоциональной заряженности. Дети не обнаруживают устойчивого интереса и стремления к практическому взаимодействию с партнером. Репертуар речевых средств, используемых в общении с партнером, беден по составу: эмоциональные возгласы, ситуативные речевые высказывания.

Когда мы исследовали коммуникативные способности, коммуникативное поведение и степень развития коммуникативных навыков, мы обнаружили следующее. Слабое развитие коммуникативных навыков наблюдалось у 38,7% детей с ОНР и у 3% детей с НРР. Эксперты констатировали, что дети неохотно общаются со взрослыми и сверстниками, мало сочувствуют или благосклонно относятся к своим партнерам, конфликтуют и не знают, как реагировать на чувства и переживания своих партнеров. Дети не слушают своего партнера и не умеют взаимодействовать с ним при решении практических задач. Коммуникативные поведенческие навыки (организационные, перцептивные) развиты слабо. Дети плохо разбираются в вербальном общении, и их выражения часто несут негативную коннотацию.

У дошкольников с ОНР (59,2%), у детей с НРР (47%) преобладает средний уровень развития коммуникативных способностей. По оценкам экспертов, дети проявляют готовность к общению с различными партнерами, инициативность проявляют лишь в отдельных ситуациях; не всегда умеют проявить эмоциональный отклик на чувства партнера, договориться о взаимодействии с ним. Дети владеют вербальными и невербальными средствами общения, отдельными навыками коммуникативного поведения, но не всегда проявляют доброжелательность по отношению к партнеру, могут конфликтовать со сверстником.

Дети с нормативным речевым развитием (50%) показали высокий уровень развития коммуникативных навыков. Дошкольники активно проявляют готовность к общению с различными партнерами (взрослыми, сверстниками), проявляют и поддерживают инициативу партнеров, умеют слушать и договариваться с партнерами в ситуациях сотрудничества. Дети обладают навыками коммуникативного поведения, проявляют доброжелательность в общении, понимают потребности партнера, откликаются на его переживания, умеют идти на уступки, аргументированно отстаивают свою позицию, ценят помощь. Адекватное владение вербальными и выразительными средствами общения.

Выводы. Таким образом, диагностическая программа позволила получить эмпирические данные в развитии двух сфер коммуникативной деятельности: мотивационной (доминирующие в общении с партнером мотивы, развитие коммуникативных качеств) и операциональной (уровни развития средств общения и коммуникативных умений). Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития мотивационного и операционального компонентов общения с разными партнерами (со взрослым и сверстником) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. У старших дошкольников с ОНР доминируют средне-низкие значения в развитии всех субъективных характеристик коммуникативной деятельности (активность, инициативность в общении, чувствительность к партнеру, характер мотивационных установок, развитие средств общения, коммуникативные качества и умения). Старшие дошкольники с ОНР отражают возрастные уровневые этапы развития коммуникативной деятельности в условиях онтогенеза (от ситуативного общения к внеситуативному, от делового общения к познавательному и личностному), но отстают в её развитии.

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2020. – №3. – С. 17-21
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – 369 с.
3. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Н. Новгород: Изд-во Мининского университета, 2021. – 188 с.
4. Дмитриева, Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. – М.: Флинта; Нижний Новгород: Изд-во Мининского университета, 2017. – 136 с.
5. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / [М.И. Лисина]; под ред. А.Г. Рузской. – Москва, 2010. – 384 с.
6. Малофеев, Н.Н. Изменения социальной школы - неизбежный всемирный процесс / Н.Н. Малофеев // Нижегородское образование. – 2010. – №3. – С. 4-9
7. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1327/870> (дата обращения: 11.05.2023)
8. Слепович, В.С. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Дефектология. – 2020. – №2. – С. 34-41
9. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва, 2003. – 158 с.
10. Dmitrieva E.E., Kashtanova S. N., Medvedeva E. Y., Olkhina E. A., Kudryavtsev V.A. Tolerant consciousness of educational and multicultural space subjects [Article@Tolerancia conciente de temas educativos y multiculturales] (2018) Espacios, 39 (38), 9 p.

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТОЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования исторических пространственных представлений умственно отсталых детей с помощью картографического материала. Дается характеристика данному виду условно-графической наглядности. Доказывается, что методика работы с исторической картой в коррекционной школе разработана недостаточно, несмотря на его весомую научную и практическую значимость. В материале статьи дается краткая характеристика трудностей формирования у умственно отсталых школьников представлений об историческом пространстве. Определяются проблемные зоны обучения работе с картой на уроках истории в коррекционной школе. В материале дается анализ результатов констатирующего эксперимента. По его данным определяются виды учебных заданий при работе с картой, вызывающих у учеников наибольшие сложности. В статье описывается алгоритм работы с исторической картой на всех этапах урока. Приводятся конкретные приемы и методы обучения умственно отсталых детей ориентировке на карте и ее чтению. Предлагаются варианты и этапы использования картографической наглядности с учетом уровня обучаемости учеников с умственной отсталостью. Доказывается эффективность предлагаемой методики.

Ключевые слова: историческая карта, картографический материал, урок истории, коррекционная школа, обучающиеся с умственной отсталостью, умственно отсталые школьники, методика обучения.

Annotation. The article actualizes the problem of the formation of historical spatial representations of mentally retarded children using cartographic material. The characteristic of this type of conditional graphic visibility is given. It is proved that the methodology of working with the historical map in the correctional school is insufficiently developed, despite its significant scientific and practical significance. The article gives a brief description of the difficulties of forming ideas about historical space in mentally retarded schoolchildren. The problem areas of learning to work with the map in history lessons at a correctional school are determined. The material provides an analysis of the results of the ascertaining experiment. According to his data, the types of educational tasks are determined when working with the map that cause the greatest difficulties for students. The article describes the algorithm of working with the historical map at all stages of the lesson. Specific techniques and methods of teaching mentally retarded children orientation on the map and its reading are given.

Key words: historical map, cartographic material, history lesson, correctional school, students with mental retardation, mentally retarded schoolchildren, teaching methods.

Введение. Обучение умственно отсталых детей истории широко обсуждаемый вопрос в олигофренопедагогике. Большинство исследователей и практических работников образования считают, что данный предмет объективно сложен для учащихся с умственной отсталостью. Исторические знания обладают высокой долей абстрактности, оторваны от современности и недоступны для непосредственного чувственного восприятия умственно отсталых детей. В силу чего усвоение исторических представлений и понятий крайне сложная задача для школьников этой категории [11, 13].

Историко-пространственные представления умственно отсталых обучающихся и трудности их формирования достаточно подробно изучены в психолого-педагогической литературе [7]. Достоверно установлено, что дети с большим трудом понимают направление, место совершения исторических событий. Географическое взаиморасположение объектов относительно друг друга, расстояние, влияние местности и географической среды на события и факты в отечественной истории ученики специальной школы усваивают крайне сложно [1, 2, 5].

Эффективным средством формирования представлений о пространстве на уроках истории в специальной школе считается историческая карта. Это наглядное условно-графическое пособие, служащее для демонстрации и локализации исторических событий в определенном месте. Карта позволяет создать представления обучающихся о географической среде, направлении действий событий, процессов и явлений в отечественной истории. Необходимость ее активного применения в учебном процессе подтверждается ФГОС. Среди элементов содержания и требований к уровню подготовки школьников по истории, в документе указывается на использование на уроках условно-графического материала, в том числе картографического [3, 6, 15].

Эффективность исторических карт как средства обучения в большинстве случаев зависит от грамотной методики их применения. Данный вопрос еще не стал предметом специального изучения, в науке. Методика преподавания истории (специальная) располагает только общим алгоритмом использования картографического материала на уроке [8, 9]. Недостаточно разработаны приемы и методы работы с различными видами исторических карт, что делает настоящее исследование актуальным. Весомое практическое значение имеют и наработки в области применения карт на уроках «История Отечества» в контексте межпредметных связей. Нуждается в разработке дифференцированный подход к работе с историческими картами с разными группами обучающихся с учетом уровня их обучаемости.

Изложение основного материала статьи. Недостаточное методическое обеспечение процесса применения исторических карт на уроках в специальной школе побудили нас провести экспериментальное исследование, целью которого стало изучение трудностей формирования историко-пространственных представлений умственно отсталых обучающихся и разработка алгоритмов работы с разными видами исторических карт.

Констатирующий этап эксперимента позволил установить, что у умственно отсталых обучающихся фиксируются сложности в понимании расстояний, в ориентировке по направлениям, расположению исторических объектов относительно друг друга, а также восприятию масштаба события истории нашей страны.

У школьников наблюдаются специфические сложности при работе с исторической картой. Им проще даются разнообразные задания на поиск, определение, показ конкретного события, а также соотнесение исторического события с исторической эпохой. Особые трудности составляют учебные задания на составление рассказа по исторической карте. Определение названия исторической карты по ее содержанию оказывается им недоступным даже к концу обучения в школе и при обучающей помощи педагога.

Необходимо отметить, что учебник «История Отечества» для общеобразовательных организаций, реализующих АООП, под редакцией И.М. Бгажноковой и Л.В. Смирновой содержит небольшое количество исторических карт. Они наглядно представлены в соответствии с программой к крупным и значимым историческим событиям [16, 17]. Карты располагаются в середине параграфа и занимают не больше половины страницы учебника, что затрудняет их восприятие учениками. Задания после параграфа не предполагают работу с исторической картой. В связи с этим нами была предпринята попытка предложить методику работы с исторической настольной и интерактивной картой [4, 9, 18, 19].

Разработка методики и алгоритмов проходила в несколько этапов. На первом подготовительном этапе была подробно проанализирована рабочая программа по учебному предмету «История Отечества» и оценен арсенал исторических карт, имеющихся в образовательной организации в кабинете истории. Были определены темы урока, на которых требуется использование картографического материала [10].

Анализ дидактических и методических пособий, в том числе и электронных, показал, что в школе у учителя истории присутствуют в должном объеме настенные исторические карты по всем разделам программы. Учебный кабинет, как правило, оснащен интерактивной доской и персональным компьютером, что дает возможность использовать интерактивные карты и презентации систематически.

На втором этапе была проанализирована возможность использования исторических карт на каждом этапе урока с учетом его типа и вида. В организационном начале урока осуществляется настрой обучающихся на рабочий лад, и мотивация школьников к усвоению исторических знаний. На данном этапе целесообразно использовать задания при работе с картой «Найди ошибку» и «Покажи правильный условный знак». При проведении первого задания на интерактивный экран учителем выводилась историческая карта (ее фрагмент) на тему предыдущего урока. Предлагаемая карта содержит ошибку и задачей обучающихся найти ее. Такое задание вызвало огромный интерес у умственно отсталых обучающихся. Второе задание, предполагает работу с серией предметных картинок с изображением основных условных знаков исторических карт. Задачей обучающихся после доклада дежурного об отсутствующих поднять «наверх», показать учителю тот условный знак, который мы просили, используя словесное описание.

На этапе актуализации ранее полученных знаний в структуру урока включаются задания на проверку знаний и умений работы с исторической картой. На основном этапе урока изучения новых знаний работа сопровождалась показом исторического явления или объекта на карте. На уроке закрепления ранее полученных знаний умственно отсталым школьникам предлагались разнообразные методы и приемы работы с исторической интерактивной и контурной картой.

На этапе закрепления знаний педагогом использовались задания, ориентированные на показ исторических событий, составления по содержанию карты рассказа и пр. Внедрение исторической карты было и на этапе получения домашнего задания. Нами были предложены дополнительные задания с исторической картой.

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы была проанализирована возможность использования исторических карт для обучающихся с разным уровнем подготовленности:

Первый вариант работы с исторической картой был предусмотрен для слабо успевающих по истории обучающихся. Методика работы представляла собой следующую последовательность действий учителя и ученика:

1. Показ педагогом верной позиции обучающегося при работе с картой. На данном этапе учитель собственным примером показывает, как необходимо встать по отношению к карте, как держать указку (Стоять от карты нужно справа, лицом к свету, указку держать в правой вытянутой руке).

2. Постановка обучающегося в верную позицию для последующей работы с картой. На данном этапе педагог оценивает действия обучающегося, помогает ему при необходимости.

3. Знакомство с содержанием карты (географическое положение, цвет местности, масштаб, условные знаки) по наводящим вопросам: Посмотри внимательно на карту. Что ты можешь сказать о географическом положении? Где происходят исторические действия? На суше или на воде? Обрати внимание на природные ориентиры. Исторические действия происходят на ровной местности или в горах? Посмотри внимательно на условные обозначения карты. Они помогут тебе. На территории какой страны происходят исторические действия? Как ты это понял? Найди и покажи столицу страны и пр.

Основной этап работы с картой предусматривает задания «Найди и покажи». Педагог сначала предоставляет возможность обучающемуся самостоятельно показать конкретный исторический объект. Если совершается ошибка, учитель с помощью вопросов помогает данную ошибку исправить. Могут быть заданы следующие наводящие вопросы: Скажи, что помогает нам ориентироваться в исторической карте? Посмотри внимательно на условные знаки карты и найди в них тот знак, который изображает нужное? Покажи указкой нужный исторический объект. Что это? Прочитай.

4. Соотнесение информации с настенной исторической карты и иллюстрацией в учебнике. На данном этапе учитель предлагает обучающемуся сесть за парту, найти аналогичную карту в учебнике и показать тот же исторический объект.

5. Сопоставление информации с настенной исторической карты и интерактивной. На данном этапе учитель предлагает обучающемуся найти аналогичный исторический объект на интерактивной карте.

6. На следующем уроке работа повторяется по аналогичному алгоритму с обучающимся для автоматизации навыка.

Второй вариант работы с исторической картой был предусмотрен для обучающихся, демонстрирующих достаточный уровень предметных результатов по программе. Методика работы представляла собой аналогичную последовательность действий учителя и ученика, что и в предыдущем варианте. Однако в данном случае учитель предоставлял умственно отсталому школьнику большую долю самостоятельности:

1. Вызов обучающегося к доске. На данном этапе учитель сообщает школьнику конкретное задание по работе с исторической картой, например, найди и покажи границы и столицу государства при правлении Александра I.

2. Проверка верной позиции обучающегося при работе с картой. Педагог оценивает позицию школьника. В случае ошибки просит вспомнить, как необходимо встать, по отношению к карте и как держать указку. Просит занять верную позицию. Если обучающейся после повтора инструкции не занимает верную позицию, педагог помогает ему.

3. Основной этап работы с картой. Задания по типу «Найди и покажи». Педагог сначала предоставляет возможность обучающемуся самостоятельно показать конкретный исторический объект. В случае ошибки педагог напоминает отвечающему о необходимости ознакомиться с содержанием карты. Школьнику дается некоторое время. После чего инструкция к заданию повторяется педагогом. Если после этого наблюдаются ошибки, то педагог прибегает к пунктам 3-4 первого варианта работы с исторической картой.

4. Соотнесение информации с настенной исторической карты на ту, что представлена в учебнике.

5. Соотнесение информации с настенной исторической карты на контурную карту и нанесение соответствующего исторического объекта с помощью системы условных знаков. Учитель контролирует правильность выполнения.

Выводы. Историко-пространственные представления умственно отсталых обучающихся формируются медленно и своеобразно, что требует особого внимания со стороны практических работников образования. Эффективным средством формирования представлений детей с умственной отсталостью об историческом пространстве считается карта.

Настоящее исследование показало, что использование картографического материала возможно на каждом этапе урока с позиции дифференцированного подхода. Алгоритм работы с разными видами исторических карт может быть реализован с учетом уровня обучаемости детей.

С целью оценки эффективности разработанного и апробированного алгоритма работы с историческими картами нами было проведен контрольный эксперимент. Он показал качественные изменения в учебной мотивации детей на уроках истории, увеличение темпа в выполнении заданий с исторической картой, уменьшение количества ошибок и т.д., Следовательно, предложенную методику работы с исторической картой можно считать эффективной.

Литература:

1. Аптикиев, А.Х. Психолого-педагогические аспекты формирования пространственных представлений у старших школьников с умственной отсталостью на уроках истории / А.Х. Аптикиев, Р.Л. Аптикиева // Концепт. – 2016. – Т. 20. – С. 11-15
2. Аптикиев, А.Х. Реализация принципов коррекционно-развивающего обучения подростков на уроках истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А.Х. Аптикиев, Р.Л. Аптикиева // Концепт. – 2014. – №26. – С. 1-7
3. Бекузарова, Н.В. Использование интерактивной карты для формирования исторических знаний / Н.В. Бекузарова, О.И. Шумовский // IJAS. – 2018. – №4. – С. 22-27
4. Глазырина, Т.Н. Методика преподавания истории / Т.Н. Глазырина. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 356 с.
5. Голикова, Е.Т. Особенности понимания исторического материала учащимися старших классов вспомогательной школы. В сб.: Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников / Отв. ред. Г.И. Данилкина. – Л. – Москва, 2011. – С. 16-23
6. Донирова, Д.Б. Интерактивная карта как средство развития историко-пространственных представлений у учащихся на уроках истории / Д.Б. Донирова // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 296-297
7. Иванов, М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии / М.В. Иванов // Известия ПГУ им. В.Г. Беллинского. – 2012. – №28. – С. 1245-1251
8. Кузнецов, Ю.Ф. Словарная работа на уроках истории в специальной школе VIII вида / Ю.Ф. Кузнецов // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 95-102
9. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – №1. – Т. 10. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1324/867> (дата обращения: 19.05.2023)
10. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.]; ред. Б.П. Пузанов. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
11. Ольхина, Е.А. Представления умственно отсталых школьников об историческом времени и пространстве / Е.А. Ольхина, Д.А. Гаврина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 34-38
12. Петрова, М.Н. Методика преподавания истории в коррекционных школах / М.Н. Петрова. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 208 с.
13. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
14. Сарапулова, Е.А. Проблемно-деятельностный подход при обучении детей с интеллектуальными нарушениями на уроках истории в специальной (коррекционной) школе / Е.А. Сарапулова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. – Чебоксары, 2018. – С. 269-272
15. Сухонина, Н.С. Особенности развития пространственной ориентации умственно отсталых детей младшего школьного возраста / Н.С. Сухонина, М.М. Эннанова // Academy. – 2018. – № 6 (33). – С. 85-89
16. Темушев, В.Н. Исторические карты. Проблемы их создания и применения на уроках истории: практическое пособие / В.Н. Темушев. – Минск, 2019. – 89 с.
17. Уроки истории в 8 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: Учебно-метод. пособие / Б.П. Пузанов, О.И. Бородина, Л.С. Сековец, Н.М. Редькина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
18. Уроки истории в 9 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: Учебно-метод. пособие / Б.П. Пузанов, О.И. Бородина, Л.С. Сековец, Н.М. Редькина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.
19. Шоган, В.В. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие для вузов / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова. – Москва: Юрайт, 2019. – 433 с.

Педагогика

УДК 378.8

кандидат педагогических наук, доцент Мельникова Елена Петровна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы апробации и внедрения в практику учебного процесса инновационных педагогических технологий, в частности, технологии модульного обучения. С переносом акцента на обучаемого в системе образования важно формирование активного процесса иноязычных коммуникативных умений и навыков студентов на занятиях иностранного языка в вузе. С практической точки зрения даётся разъяснение понятий модуля, модульного подхода, и модульного обучения, модульной технологии, которые могут помочь преподавателям вуза освоить инновационные методы и приёмы обучения современному иностранному языку. Технология модульного обучения как интенсивная технология направлена на оптимизацию, систематизацию и актуализацию получения знаний на уроках иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: модуль, модульный подход, технология модульного обучения.

Annotation. This article considers the issues of approbation and introduction in educational process practice innovative pedagogical technologies, in particular, modular training technology. With the student focus in the current educational system it is important to create an active process of students' foreign language communicative skills in foreign language classes at the university. From a practical view point the concepts of module, modular approach, and modular training technology can help a university teacher to master innovative methods and techniques in modern foreign language teaching. Modular training technology as an intensive technology is aimed at improvement, classifying and updating foreign language knowledge acquisition in classes at university.

Key words: module, modular approach, and modular training technology.

Введение. Динамика изменений современного общества требует от преподавателей высшей школы разработки новых взглядов, подходов, форм и методов в обучении иностранному языку будущих специалистов с высшим образованием. В условиях различных экономических и политических реалий педагоги многих стран ищут новые отвечающие требованиям современности педагогические технологии, что позволяет сделать современное образование и обучение, в том числе иностранным языкам комбинированными, пластичными, актуальными запросам современности, и направленными на повышение качества языкового образования. Характер обучения иностранному языку в вузе зависит от успешной реализации основополагающих идей в инновационной практике с помощью соответствующих технологий обучения. Одной из таких технологий является модульная технология обучения, применение которой уже много лет зарекомендовало свою эффективность в обучении иностранным языкам в России и за рубежом.

Тему объединения разных видов информации и содержательных программ, представленных в виде мини-блоков модульной технологии в педагогике с 60х годов двадцатого столетия исследовали Дж. Рассел [1], М. Гольдшмид [4], Г. Оуэнс [4]. В советский и постсоветский периоды этим вопросом занимались Г.В. Лаврентьев [3], И.Б. Сенновский [2], П.И. Третьяков [2], Ю.Т. Тимофеева [5], М.А. Чошанов [3], П.А. Юцевичене [4] и многие другие ученые. На сегодняшний день использование модульной технологии в организации образовательного процесса в вузе способствует повышению эффективности усвоения материала студентами (знаний, умений, навыков) и качественному формированию профессиональных компетенций. О недостаточном использовании модульной технологии как предшественнику модульной технологии в системе высшего образования, о неполном раскрытии этой темы в организации обучения и дозирования информации на уроках иностранного языка в вузе говорят в своих работах И.А. Зимняя [4], В.Е. Гаврилова [4], Е.Д. Патаракин [5], П.В. Сысоев [6], [7], А.Н. Богомолов [3], С.В. Титова [2], А.В. Тряпельникова [1], А.В. Батаев [4], Т.И. Шамова [1]. В результате нецелесообразного игнорирования модульной системы обучения и кросс-модульной технологии в обучении иностранному языку студенты неязыковых факультетов, изучающие иностранный язык имеют разноплановые трудности с мотивацией к языковым умениям, со скоростью усвоения и овладения нужной иноязычной информацией и навыками общения, не учитываются индивидуальные языковые особенности студентов, они не имеют достаточно навыков самостоятельной работы с иноязычным материалом (в аудио, в текстовом формате и т.д.), а также пренебрегают последующими трудностями с учебными практическими языковыми задачами, иногда отсутствует четкая рейтинговая система в применении модульных технологий на занятиях иностранным языком в целом.

Изложение основного материала статьи. В заявленной нами теме присутствует сложносоставное понятие «модульной технологии обучения», для его определения следует рассмотреть входящие в него базовые понятия «модуль», «модульное обучение», «модульный подход», «модульная технология обучения». Первоначальным понятием нашего исследования является модульное обучение и связанное с ним понятие обучающего модуля – учебного комплекса-сегмента, информационно-практической секции, логически завершенного блока взаимосвязанной информации с предыдущей и последующей учебной информацией и т.д. [4]. В нашем исследовании обучения иностранному языку в вузе модулем является самостоятельный, целостный и законченный информационно-практический объем учебной, дозированной иноязычной информации - образовательной программы, вытекающий из предыдущего учебного блока и связанный с последующим; представленный педагогом в рамках с определенными учебными целями, задач, мотивов самостоятельного изучения, как частного, так и общего учебного материала; он связан как с самоконтролем, так и с рейтинговой системой контроля. Под руководством педагога в учебном модуле студенты последовательно достигают поставленные им языковые коммуникативные цели, выполняя учебно-познавательные задания в групповой и самостоятельной иноязычной языковой деятельности.

В свою очередь модульное обучение иностранному языку в вузе предполагает последовательное усвоение иноязычного структурированного учебного материала в целостности, единстве и самостоятельно или частично самостоятельно. Это обучение соответствует основным принципам: 1. Структуризация содержания учебного материала обеспечивает достижение студентом дидактических целей с рейтинговой системой контроля; 2. Законченное единое адаптивное к индивидуальным особенностям учащихся содержание обучения; 3. Интегрируемые формы, виды обучения подчинены единой дидактической цели; 4. Возможность самостоятельного усвоения информации и самоуправления процессом обучения; 5. Совместный выбор обучающегося и педагога оптимальных форм иноязычного коммуникативного общения и обучения. 6. Осознание обучающимся перспектив своего обучения. В целом модульное обучение это четко структурированное курсовое обучение иностранному языку построенное на совокупности взаимосвязанных учебных комплексов в каждом курсе, благодаря которым обучающийся студент с педагогом и самостоятельно изучает учебную программу (новую информацию, методическое руководство для достижения академических целей), и закрепляет пройденное, проверяет свои знания, умения и навыки, с учетом благоприятных условий восприятия учебной информации. В нашем исследовании иноязычного языкового обучения в вузе модульное обучение базируется на основах проблемного обучения, подразумевающего пошаговое развитие умений и способностей студента путем самостоятельного поиска решений обучающих познавательных проблем-задач, создание мотивирующих условий для решения этих проблем: языковой инициативности и самостоятельности, в поиска личностно-значимых коммуникативных языковых задач, в обозначении индивидуального творческого потенциала обучающихся. Присутствует в учебной иноязычной деятельности проблемная иноязычная коммуникативная ситуация, решаемая в творческом общении на иностранном языке с поиском недостающей информации на занятии иностранного языка. При модульном обучении базовым является приемлемый для студента ритм работы на занятии иностранного языка с гибким построением содержания иноязычного обучения, а также самостоятельное обозначение своих языковых возможностей, нацеленность на получение еще более лучших результатов иноязычного обучения.

Поэтому модульный подход в обучении иностранным языкам отражает высокопроизводительный, углубленный и содержательно насыщенный способ решения учебно-образовательных задач на разных этапах обучения иностранному языку [2]. В его основе присутствует идея смешанного кодирования, комплексная технология с базовыми положениями соподчиненности, единообразия, неизменности и взаимодействия. Модульный подход в нашем исследовании теоретически строится на трех подходах, на базе которых выстраиваются методологические принципы построения модульной технологии: личностном подходе, деятельностном подходе и системном подходе. С точки зрения деятельностного подхода студент является активным участником учебно-познавательной коммуникативной иноязычной деятельности, развивается самостоятельный путь его познания учебного материала при управлении мотивацией студента преподавателем путем консультативного контроля. При личностном подходе учитываются индивидуальные языковые коммуникативные особенности каждого студента при выполнении индивидуальных учебных заданий, тематики языковых проектов, отражающих актуальные проблемы ситуаций общения, культурно-исторические реалии и т.п. С точки зрения системного подхода студент при изучении иностранного языка находится в системе обучения, реализующейся через целенаправленную,

спланированную иноязычную языковую практику с помощью определенных оптимальных педагогических условий, средств и способов. Сотрудничество студента и преподавателя в учебном иноязычном языковом процессе указывает на человеко-ориентированную направленность в условиях реализации модульной технологии.

В педагогической литературе технология это объединение рациональных, последовательных приемов, форм обучения, ведущих к преобразованию и оптимизации результатов учебной деятельности при обучении иностранному языку [4]. Согласно нашему исследованию под модульной технологией обучения иностранному языку в вузе мы будем понимать технологию, основанную на деятельностном, системном и личностном подходах, которая обеспечивает пластичность обучения иностранному языку учитывая персональные требования обучающихся и уровень их начальной подготовки. Эта технология предполагает постепенный осознанный переход иноязычной деятельности от теории к практике профессионально-направленных иноязычных умений и навыков иноязычного общения благодаря активным методам обучения (ситуационные иноязычные дискуссии, role play, brain storm и т.п.). То есть на практике это реализуется системой функциональных учебных модулей – программ годовых курсов, каждый из которых имеет поэтапный набор тематических, грамматических коммуникативных блоков (закрепленных в учебном материале), определена алгоритмизированная деятельность, и в конце каждого организован контроль и самоконтроль, что дает возможность обучения с более высоким результатом. Обучающийся самостоятельно добивается результата в иноязычной учебно-познавательной деятельности во время работы с учебным блоком, в котором объединены учебный материал с заданиями, рекомендациями и целями иноязычного обучения. Модульная технология широко используется как в индивидуальных формах обучения, так и в групповых, дистанционной, или очной, может использоваться в дискуссиях и лекциях, практических и самостоятельных видах деятельности. В нашем исследовании мы используем модульную технологию, подразумевающую использование еще системы перекрестного контроля иноязычных знаний, навыков и умений студентов разных курсов-модулей друг у друга в рамках контрольных групповых мероприятий с четким алгоритмом действий.

Основными задачами нашего исследования стали: 1) использование модульной технологии иноязычного обучения, чтобы студент смог самостоятельно работать с предложенной ему программой как индивидуально, так и в группе с необходимыми ситуационными изменениями и дополнениями без нарушения единства преемственности содержания всей программы; 2) в ходе обучения учитываются индивидуальные потребности обучающегося и уровень его базовой иноязычной подготовки.

Согласно модульной технологии обучения иностранному языку в вузе предусматривается три этапа ее использования на занятиях. Рассмотрим опыт применения модульной технологии при обучении студентов разных неязыковых факультетов на занятиях отделения дополнительного образования английского языка. Учебный материал строится из глав модульной программы, разрабатываются преподавателем методические указания по каждому блоку, формируются модульные уроки так, чтобы организовать самостоятельную работу студентов с главой-блоком, и осуществляется контроль методом рейтинговых оценок и отслеживается время выполнения заданий.

На первом этапе новый грамматический и лексический материал дается всем обучающимся группы в одинаковом объеме, и в практической коммуникативной иноязычной деятельности совместно с преподавателем происходит отработка обучающимися иноязычной лексики и грамматики разных уровней сложности на уроке в группах и самостоятельно дома. Каждый студент имеет учебный аудио (CD диск) и текстовый материал (учебник, рабочая тетрадь и т.д.) и методические указания. Структура модульного урока по параграфу учебника тоже состоит из 3 этапов: 1) мотивация студентов на самостоятельную работу – разъяснение хода всей работы; 2) учебная работа с учебным блоком: последовательность лексических и грамматических учебных видов работ, индивидуальные и групповые коммуникативные задания (не больше 7); 3) самооценка достижений, подведение итогов, подбор дифференцированных заданий на дом в зависимости от результатов итогов. По итогам первого этапа – мотивация студентов самостоятельно изучать определенный иноязычный материал по алгоритму была 20%; при опросе 30% студентов успешно провели в индивидуальном темпе самостоятельную работу на занятиях английского языка; и 40% студентов имели уверенность в своих языковых способностях и довольны результатами своей и групповой работы на занятии иностранного языка.

На втором этапе – новый грамматический и лексический материал выдается всем обучающимся группы в объеме 50% с разъяснением преподавателя и 50% нужно усвоить самостоятельно из учебного материала, и в практической коммуникативной иноязычной деятельности совместно с сокурсниками происходит отработка студентами иноязычной лексики и грамматики разных уровней сложности на уроке в группах и самостоятельно дома. По итогам второго этапа – мотивация студентов самостоятельно изучать определенный иноязычный материал по алгоритму была 60%; при опросе 65% студентов успешно провели в индивидуальном темпе самостоятельную работу на занятиях английского языка; и 80% студентов имели уверенность в своих языковых способностях и удовлетворены своей и групповой работой на уроке иностранного языка.

На третьем этапе новый грамматический и лексический материал все обучающиеся группы самостоятельно исследуют, и в практической коммуникативной иноязычной деятельности самостоятельно перекрестно контролируют друг друга, отрабатывая знания иноязычной лексики и грамматики разных уровней сложности на уроке в группах и самостоятельно дома. Постепенно обучающиеся привыкают к модульной технологии обучения и объективно характеризуют результаты своей иноязычной коммуникативной деятельности и работу своих сокурсников. По итогам третьего этапа – мотивация студентов самостоятельно изучать определенный иноязычный материал по алгоритму была 80%; при опросе 85% студентов успешно провели в индивидуальном темпе самостоятельную работу на занятиях английского языка; и 95% студентов имели уверенность в своих языковых способностях и довольны собственной и групповой коммуникативной работой на уроке иностранного языка.

Выводы. Студенты и преподаватели отмечают следующие преимущества модульной технологии обучения на уроках иностранного языка: возможность творческого самостоятельного овладения учебным материалом, психологический и мотивационный комфорт на занятиях, удобный индивидуальный темп работы с модулем на занятиях. В использовании технологии модульного обучения важно повышение мотивации студента, навыков, умений его самостоятельной познавательной иноязычной деятельности. Пластичное содержание обучения, интеграция различных его видов и форм, удобный ход иноязычной деятельности, готовность студентов к профессиональной оценке своей иноязычной деятельности, есть залог успеха высокого уровня применения модульной технологии, а значит за этой технологией будущее.

Литература:

1. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н.В. Борисова. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
2. Ермоленко, В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002.
3. Карпов, В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Карпов. – М.: Санкт-Петербург: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.

4. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышев, М.Б. Яковлева, В.А. Скакун. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Профессиональное образование, 1999.
5. Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. / Е.Д. Патаракин. – М.: НИ «Современные технологии в образовании и культуре», 2009.
6. Сысоев, П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 20-24
7. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика / П.В. Сысоев. – М.: ГлоссаПресс, 2008.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент **Миронова Светлана Петровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

«ВОТ НОВЫЙ ПОВОРОТ...»: ПРОБЛЕМАТИКА ПАРАДИГМАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В статье обобщены разные подходы к определению онтологической сущности современного этапа развития образования и воспитания. Цель статьи – критически представить различные концепции смены научных парадигм в теории образования. Приведены причины отказа от Болонской системы. Показаны научные парадигмы в смежных с педагогикой науках. Указаны основные номинации парадигмальных этапов. На основе соотношения эволюционных вех в образовании обобщены основные положения различных парадигмальных концепций. Выделены проявления, результаты, последствия смены образовательных парадигм. Указаны «больные точки» парадигмального сдвига в теории обучения и воспитания. Проанализированы различия либерального (западного) и современного российского взгляда на дальнейшие пути развития образования. Рассмотрена проблема виртуализации образования. Обобщены положения современной концепции воспитания личности в условиях социального расслоения.

Ключевые слова: образовательная парадигма, парадигма в образовании, парадигмальный сдвиг, образовательные концепции, современное образование.

Annotation. The article summarizes different approaches to the definition of the ontological essence of the current stage of development of education and upbringing. The purpose of the article is to critically present various concepts of changing scientific paradigms in the theory of education. The reasons for the rejection of the Bologna system are given. Scientific paradigms are shown in the sciences adjacent to pedagogy. The main nominations of the paradigm stages are indicated. Based on the ratio of evolutionary milestones in education, the main provisions of various paradigm concepts are summarized. Manifestations, results, consequences of changing educational paradigms are highlighted. The "sore spots" of the paradigm shift in the theory of education and upbringing are indicated. The differences between the liberal (Western) and modern Russian views on the further development of education are analyzed. The problem of virtualization of education is considered. The provisions of the modern concept of personality education in conditions of social stratification are generalized.

Key words: educational paradigm, paradigm in education, paradigm shift, educational concepts, modern education.

Введение. Образование является сложнейшей формой реализации общественной жизни, имеющей в современных условиях огромную значимость мощного фактора обеспечения перемен и одновременно являющейся социальным институтом, через который осуществляется трансляция базовых нравственных ценностей социума [8, С. 188].

Понятие «научная парадигма», введенное Томасом Куном [7], применительно к сфере образования в расширительном смысле осмысливается учеными как «совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу» [3, С. 23].

Парадигмальный сдвиг в педагогике возникает в том случае, когда нет необходимых возможностей для решения становящихся критическими актуальными проблем современности [7] и предполагает или резкое смещение «тектонических плит» (точек зрения на современную ситуацию), заметное изменение в своем развитии, или поступательную эволюцию образовательных концепций.

Изложение основного материала статьи. Проблемы смены парадигм в образовании, соответствия новой методологической парадигмы изменившимся условиям обучения, сосуществования идейных установок различных парадигм и др. в последнее время неоднократно становились предметом научных изысканий. Особенно актуальной данная проблематика становится сейчас, в связи с тем, что Президент России Владимир Путин 21 февраля 2023 года в послании к Федеральному собранию предложил вернуться к традиционной базовой системе обучения в вузах. Что касается смены парадигм, Президент призвал осуществить соединение достижений советской системы образования и последних лет [2].

До этого в конце мая 2022 года глава Минобрнауки Валерий Фальков заявил в СМИ об отказе от Болонской системы в России, что позволит, по его мнению, избавиться от противопоставления бакалавриата и специалитета как образовательных уровней и прийти к более гибкой системе образования. Предлагалось разделить новую систему высшего образования на базовое (основное) высшее образование (заменит бакалавриат и специалитет, будет длиться от 4 до 6 лет – срок обучения будет зависеть от потребностей рынка труда, обеспечит междисциплинарный практико-ориентированный подход к подготовке кадров), специализированное высшее образование (придет на смену магистратуре и будет предусматривать углубленную подготовку, срок обучения будет составлять 1-2 года) и аспирантуру.

Таким образом, на наших глазах осуществляется очередной парадигмальный сдвиг: переход от Болонской системы, основной принцип которой (унификация всех программ и учебных планов для возможности потенциально продолжить обучение в любом вузе) на самом деле так и не был реализован в России, к условно «новой системе высшего образования», которая пока что не очень-то отличается от «старой» Болонской, за исключением ее декларативного пафоса.

Терминологический «разнобой» в определениях понятий парадигмы и парадигмального сдвига в образовании, делающих акцент на различных сторонах данных феноменов, осложняется существованием процесса смены собственных парадигм в смежных с педагогикой наук, учет достижений которых обеспечивает ее междисциплинарность.

Так, например, по отношению к смене парадигм общественного развития теория социология занимает следующую позицию: социальные изменения воспринимаются как естественное явление, детерминированное и корректируемое энергией субъектов – акторов социального действия [13].

Конец XX в. ознаменовался переходом к антропологической парадигме в науке в целом и в педагогике в частности: «познавательный акт связывается не только с открытием объективных закономерностей внешнего мира, но и с

самоосуществлением человека в “переживании” знания, с коммуникативной природой знания и “интерсубъективным пониманием”» [9, С. 189].

В области педагогики, включающей в себя, в частности, воспитание, постулируется следующая идеологическая смена парадигмальных установок как ценностных ориентиров общества: формирующая воспитательная парадигма трактует понятие воспитания как целенаправленное педагогическое воздействие на воспитуемых; развивающая воспитательная парадигма рассматривает воспитание в ходе педагогического взаимодействия как содействие в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир; синтетическая развивающе-формирующая парадигма выдвигает в качестве исходного положения соединение вышеуказанных подходов; диалоговая гуманистически ориентированная парадигма субъект-субъектных отношений определяет направленное на самореализацию личности воспитание как «максимально полную самореализацию обучающимися своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [6, С. 133].

И. Д. Демакова номинирует парадигмальный сдвиг в современной идеологии, в частности, в педагогике, как переход от «социоцентризма к антропоцентризму» [3, С. 22], а стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога в современных условиях видится ученым как переход от «знаниевого» (подход от фактов) к «пониманиевому» (подход от смысла). Понимание при этом трактуется как «индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей» [там же, С. 29] и характеризуется как то, что важнее, чем просто усвоение информации.

Отмечая стройность теоретической концепции смены парадигм, не можем не отметить в этой связи два положения: во-первых, сомнительное, что наконец-то достигнутое понимание педагогом мотивом поступков, устремлений и мыслей обучаемых закономерно и гарантированно приведет к «переформатированию» картины мира педагога, поскольку признание многопарадигмальности характеризует не только педагогическую теорию в целом, но и мышление современного образованного человека. Тем более, что никаких экспериментальных данных и убедительной статистики авторами данных теорий не приводится, в связи с чем вышеприведенные тезисы остаются на уровне гипотетических утверждений.

Во-вторых, постулат о том, что понимание материала важнее, чем усвоение правил, фактов, дат, на наш взгляд, напрямую противоречит концепции ЕГЭ и госэкзаменов в вузе как единого для всех сдающих его экзамена, направленных на проверку уровня знания именно этих самых правил, фактов и дат.

В терминологической системе психолого-педагогической области обсуждаемые выше этапы осмысляются как репродуктивный («информационно-предметно-знаниевый» и «информационно-методологически-знаниевый») и продуктивный («исследовательски-предметно-развивающий» и одновременно «познавательльно-методологически-развивающий») [4].

От рассмотрения обобщаемых учеными парадигм в образовании и воспитании логичен переход к противоречиям, характеризующим в целом концепцию парадигмального сдвига. Многие ученые, осмысляющие возможность смены парадигм, отмечают то, что с возникновением новой модной теоретической концепции в любой области знания (например, компетентностного подхода в образовании) не происходит такого радикального изменения, когда автоматически в образовательную практику добавляется какое-либо принципиально новое инновационное качество.

В связи с вышесказанным формулируемое учеными определение парадигмального сдвига как «смены исследовательских и практических установок, способов педагогического мышления и концептуализации, методов познания реальности воспитания» [10, С. 53] представляется скорее относящимся к области желаемой мечты, чем к реальному положению дел. Кроме того, образовательная парадигма, в русле которой работает педагог, может быть неявной для него самого, но именно она оказывает на него определяющее воздействие [там же, С. 24].

Данные противоречия усиливаются под воздействием обладающего наукоцентристской ориентацией технократического типа мировоззрения [5, С. 12], свойственного представителям западной цивилизации. Западное общество, состоящее преимущественно из носителей именно такой системы взглядов на окружающий мир, на место и роль в нем человека, на отношение людей к объективной действительности и друг к другу, пропагандирует глобальную социальную структуру, которая «выкраивает социосферу планеты по западным меркам, без учета принципов и интересов социокультурной жизни других стран» [9, С. 64]. В связи с этим «слепое копирование любых, даже самых успешных схем и образцов, невозможно» [там же, С. 69], «необходима вдумчивая адаптация выбранных моделей к российским социокультурным условиям» [там же, С. 63].

Например, постулируется номинация сменяющих друг друга парадигм в области воспитания в качестве перехода от социалистической к гуманизации и демократизации в либеральном понимании [10, С. 53]. Но можно вспомнить о том, что современная либеральная ценностная модель построения общества (включающая, например, толерантные теории априорного положительного принятия и признания социумом абсолютно всех самодекларируемых субъектом гендерных идентичностей, без учета национальных традиций и глубинных нравственных основ) в современном российском обществе потерпела сокрушительное поражение.

Если вернуться к сфере образования, И.Б. Тарасова определяет смену парадигм как переход сначала к стабилизации (в нач. 90-х гг. XX в.), через реформирование и развитие, которые предполагали сохранение достигнутого уровня качества и внутренние инновации (с сер. 90-х гг. XX в.), к модернизации как осуществлению реальных внутренних инновационных изменений (с к. 90-х гг. до настоящего времени), которая потребовала глубокой содержательной трансформации всей системы образования [11].

Рассматривая проблему смены парадигм в образовании с философской точки зрения, Н.В. Наливайко утверждает: «при изменении характера общественных отношений происходит изменение содержания, форм проявления, ценностей системы образования» [9, С. 66]. Данное теоретическое положение, напоминая широко известный тезис марксистов о том, что изменение базиса автоматически ведет за собой трансформацию идеологической надстройки, представляется далеким от реального положения дел, особенно касаясь описанного в модальности необходимости автоматического и произвольного перехода всего общества и составляющих его, в том числе субъектов образования и воспитания (преподавателей и обучающихся) к новой ценностной системе в условиях произошедшего парадигмального сдвига.

Конечно, представители научного педагогического сообщества не могли не отметить переход от усвоения знаний, умений и навыков к формированию компетенций. Заметим в этой связи, что, несмотря на то, что реальный, а не формальный, переход к компетентностной модели образования так и не был осуществлен (зачастую компетентности наличествуют только на уровне никому не понятного и максимально абстрактного и обобщенного компонента рабочих программ, существующего только для видимости), употребляющаяся при этом ранее в методических трудах аббревиатура ЗУНы уже получила в педагогической теории и практике отрицательные и даже уничижительные коннотации.

Причины устаревания парадигмы ЗУНов и переход к парадигме компетентностей связываются исследователями прежде всего с развитием информационных технологий, когда «накопление знаний перестало представлять ту же ценность,

что и раньше: в условиях доступности почти любых материалов в любое время и без особых усилий просто нет необходимости в том, чтобы использовать память как хранилище информации» [1, С. 1026]. Панацеей постулируется компетентностная парадигма, которая «предполагает в первую очередь формирование готовности к какой-либо деятельности, т.е. результатом обучения становится не набор знаний о предмете, а знания о том, как знания о предмете можно применить для достижения профессиональной цели» [там же, С. 1026].

Но существующая образовательная практика показывает, что происходят только номинальные изменения: компетенции прописываются в программах, но реальный учебный процесс почти не претерпевает изменений, как формировать их в процессе обучения остается непонятным для многих участников образовательного процесса, даже, несмотря на разъяснение понятий и принципов новой образовательной установки.

Компетентностная концепция предполагает активную роль студента в учебном процессе как субъекта познания со своими целями, желаниями, потребностями, спецификой когнитивной сферы. Индивидуализации образовательного процесса при этом можно достичь, к примеру, чередованием заданий, направленных на развитие разных компетенций, или предоставлением обучающимся заданий на выбор [там же, С. 1028]. Но при этом, не учитывая тот факт, что задания на выбор и раньше без компетентностного подхода были в арсенале преподавателя, можно указать также на значительное повышение энергозатрат преподавателя при такой модели образования.

Вводя понятие «инновационное образование», Н.В. Наливайко понимает под ним «обладающее высокой эффективностью, основанное как на разработке, так и внедрении новых технологий» [9, С. 64], направленное «на опережение для того, чтобы в качестве конечного результата максимально оперативно и эффективно сформировать личность, способную успешно адаптироваться в динамично меняющемся социуме; способную не только успешно копировать и тиражировать полученную информацию и приобретенные знания, но и продуцировать новое знание» [там же, С. 63-64].

Действительно, «инновационная направленность образования проявляется в переломные моменты развития социума» [там же, С. 69]. Так, в современных условиях западных санкций возникли прекрасные предпосылки для реализации связей образования, производственного процесса и научных изысканий. Очевидно, что те выпускники высшей школы, кто не получил соответствующей комплексной подготовки и не будет готов применять полученные знания на практике, проиграют в «гонке за успехом». Но в этой связи хочется привести кажущееся нам справедливым критическое замечание Н.Л. Селивановой о том, что «сама по себе инновация (даже если она действительно таковой является) не гарантирует результативности» [10, С. 56] образовательного процесса.

Не нужно забывать, что при условии «свободной интеллектуальной и профессиональной конкуренции парадигмального плюрализма» [12, С. 238] современное общество требует от преподавателя «духовно-личностных, собственно “человеческих измерений” профессионализма» [8, С. 188]. В динамически меняющихся условиях образование и воспитание должны быть направлены на формирование «человека, способного к самостоятельному ответственному выбору» [там же, С. 188], принятию ответственных решений и несущему перед обществом ответственность за свои действия.

Новая концепция воспитания такой личности в условиях углубляющегося социального расслоения может быть сформирована на основе следующих теоретических положений: воспитание – это «управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий» [10, С. 55]; определение ценностного содержания воспитания и воспитательной деятельности должно быть основано на сохранении и передаче будущим поколениям традиций прошлого [там же, С. 56]; естественнонаучные знания не противопоставляются гуманитарным, а наоборот, являются необходимым условием будущей востребованности подготовленного специалиста на рынке труда.

Инновационность современной образовательной парадигмы, которая постулируется исследователями и как переход в дальнейшем с личностного на виртуальный уровень образования (находящий применение, например, в виде дидактических игр и тестов, выполняемых на компьютере, онлайн-лекций и др. форм), подвергается серьезным испытаниям в виде актуальных вызовов современности, которые становятся реальными условиями осуществления образовательного процесса: уже не «школьный коллектив является ядром воспитательной системы» [10, С. 55], а Интернет; виртуализация образования приводит к интернет-зависимости, клиповизации мышления, чреватых различными личностными дистракциями; в условиях, когда большую роль начинают играть не личность педагога и его знания, а доступность интернет-среды, элементы сайта образовательной организации, мнение общающихся в популярном мессенджере, виртуальная деформация изменяет аксиосферу образования, разрушая его событийную общность, деятельность преподавателя утрачивает свое «авторство» [8, С. 189].

Об этом наглядно свидетельствует «тектонический сдвиг» в прецедентной базе, лежащей в основе картины мира субъектов образовательного процесса: если для многих преподавателей исходными данными для формирования автоматически всплывающих в памяти текстов и высказываний были советские фильмы и мультфильмы, русская и зарубежная классическая литература с ее нравственными ценностями государственной идеологии, то для большинства современных студентов и учащихся такой прецедентной базой являются мемы, блогговые записи, посты в социальных сетях и т.п. Этот разрыв цементирующих основ русской нации настолько огромен, что представители разных поколений в реальной коммуникации зачастую просто не понимают друг друга.

В этой связи возникает вопрос о том, отвечают ли современным условиям следующие абстрактные определения и утверждения ученых: педагогическое мастерство – это «особая форма человеческой активности по созиданию “человеческого в человеке”» [там же, С. 189]; «сущность гуманитаризации образования заключается в функциональной готовности образования к порождению гуманитарного мышления как мышления, способствующего развёртыванию сущностных сил человека в их природной целостности и заданности» [12, С. 239]; «ведущей качественной характеристикой современного образования становится его “опережающий” характер, позволяющий формировать социокультурный потенциал и дающий возможность моделировать процессы развития общества в целом» [там же, С. 237].

Выводы. Подобные бездоказательные «темноты» в работах исследователей часто напоминают повторяющиеся мантры и заклинания (например, употребление в пространстве одной статьи однокоренных терминов инновация как «способ воспроизводства образования», инновационность как качество профессионально-педагогической культуры, инноваторство как личностная и профессиональная ценность [там же, С. 240]), как будто бы выполняющая магическую функцию условно-предположительного обеспечения в реальности действительной смены образовательных парадигм.

Сможем ли мы перейти от словесной и теоретической декларации преобразований, прежде всего в нововведениях «сверху» от ставших привычными уже -зации – стандартизации, информатизации, компьютеризации [8, С. 190], фундаментализации, гуманизации, гуманитаризации, имеющих опережающий и инновационный характер [12, С. 239], с добавлением субъектности, непрерывности, открытости по отношению к будущему, перспективности и развития [там же] к изменениям по существу на глубинном уровне трансформации образования, покажет время.

Литература:

1. Бороненко, Г.Ф. Высшее образование в условиях парадигмального сдвига / Г.Ф. Бороненко // Наука ЮУрГУ. Материалы 67-й научной конференции «Наука ЮУрГУ» Челябинск, 14-17 апреля 2015 года. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2015. – С. 1026-1029
2. Громова, В. Фальков объяснил, что придет на замену бакалавриату и магистратуре / В. Громова // РБК. 19 апреля 2023 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/19/04/2023/643fd60b9a79472ecb8ac834> (дата обращения: 05.06.2023)
3. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект / И.Д. Демакова // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 22-30
4. Дрягалова, Е.А. Информационные образовательные инфраструктуры в контексте эволюции парадигмальных основ психолого-педагогических знаний / Е.А. Дрягалова, М.Г. Квасова // Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 141-148
5. Каланчина, И.Н. Личность в образовании: история и современность / И.Н. Каланчина. – Барнаул: Аз Бука, 2005. – 134 с.
6. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПИМО, 1994. – 265 с.
7. Кун, Т. Структура научных революций: [пер. с англ.] / Т. Кун; [сост. В. Ю. Кузнецов]. – М.: АСТ, 2003. – 608 с.
8. Наливайко, Н.В. Образовательное взаимодействие как объект философского анализа / Н.В. Наливайко, С.И. Черных // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 186-191
9. Наливайко, Н.В. Инновационное образование в России: внедрение или изучение зарубежного опыта? / Н.В. Наливайко, В.В. Петров // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 62-70.
10. Селиванова, Н.Л. Теория и практика воспитания: проблемы и перспективы / Н.Л. Селиванова // Философия образования. – 2011. – № 5 (38). – С. 51-57
11. Тарасова, И.Б. Проблемы методологии управления отечественной системой образования / И.Б. Тарасова // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 1. – С. 239-243
12. Филиппова, Л.В. Соотношение инноваций и традиций в системе современного образования / Л.В. Филиппова, И.В. Волкова, Е.А. Дрягалова // Приволжский научный журнал. – 2012. – № 4 (24). – С. 237-241
13. Штомпка, П. Социология социальных изменений [Электронный ресурс] / П. Штомпка. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 828 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант 1 курса биолого-химического факультета Сорока Алла Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ПРОЕКТНЫХ РАБОТ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБОРУДОВАНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению методики организации и проведения биологических исследований со школьниками в урочное и внеурочное время, в рамках выполнения практикоориентированного проекта [1]. Описано применение современного оборудования для выполнения биологических исследований и формирования в том числе цифровых компетенций у обучающихся. В статье представлены результаты проведенного педагогического исследования, показывающие, что при выполнении биологического эксперимента у обучающихся быстрее и эффективнее происходит формирование компетенций естественнонаучной грамотности, а также повышается интерес к науке и появляется понимание прикладного значения естественнонаучных знаний [2]. Материалы статьи могут быть использованы учителями для организации исследовательской деятельности со школьниками как для формирования исследовательских умений, так и с целью формирования компетенций естественнонаучной грамотности [3].

Ключевые слова: биологический эксперимент, исследовательская деятельность, практикоориентированный проект, цифровое оборудование, естественнонаучная грамотность.

Annotation. This study is devoted to the consideration of the methodology of organizing and conducting biological research with schoolchildren in the regular and after-school hours, as part of the implementation of a practice-oriented project [1]. The use of modern equipment for performing biological research and the formation of digital competencies among students is described. The article presents the results of the conducted pedagogical research, showing that when performing a biological experiment, students develop natural science literacy competencies faster and more efficiently, as well as interest in science increases and an understanding of the applied value of natural science knowledge appears [2]. The materials of the article can be used by teachers to organize research activities with schoolchildren both for the formation of research skills and for the formation of competencies of natural science literacy [3].

Key words: biological experiment, research activity, practice-oriented project, digital equipment, natural science literacy.

Введение. Главная характеристика нашей современности – скорость происходящих изменений [4]. Наука и технологии снова становятся факторами, определяющими экономическое развитие и изменение самой модели экономики практически во всех отраслях [3]. Научить новое поколение жить в быстро меняющемся мире – это в первую очередь адаптировать образование и все формы обучения к возрастающей скорости и сложного нового технологического облика мира. В основе предложенного методического материала заложен принцип организации исследовательской деятельности, при выполнении практикоориентированного проекта с использованием современного цифрового оборудования [5]. Работая над проектом, проводя исследования, ребята не только понимают прикладное значение научного знания, но и приобретают умения объяснять с научной точки зрения явления окружающего мира, интерпретировать данные, полученные с помощью

цифрового оборудования, формулировать выводы на основе полученных данных. Данные умения характеризуют компетенции естественнонаучно грамотного человека.

Цель исследования: установить эффективность использования проектной деятельности для формирования компетенций естественнонаучной грамотности у обучающихся.

Объект исследования: проектная деятельность, как инструмент формирования компетенций естественнонаучной грамотности.

Предмет исследования: естественнонаучные компетенции обучающихся.

Задачи исследования:

– разработать и реализовать исследовательский практикоориентированный проект, включающий выполнение заданий с постановкой биологического эксперимента обучающимися;

– провести педагогический эксперимент для оценки эффективности проектной деятельности, в формировании компетенций естественнонаучной грамотности у обучающихся, при выполнении практикоориентированного исследовательского проекта.

Методы исследования: биологический эксперимент, педагогический эксперимент.

В ходе исследования были проанализированы результаты двух тестирований (входной и итоговой) по оценке естественнонаучной грамотности. В тестировании приняли участие обучающиеся 9 класса (28 человек).

По результатам входного тестирования у большинства обучающихся были выявлены следующие затруднения:

- находить необходимое научное явление, чтобы дальше решать задание;
- правильно формулировать собственные идеи и ставить гипотезы;
- использовать предметные знания для решения поставленных задач.

На основании проведенного анализа мы предположили, что проектная деятельность поможет решить данные затруднения обучающихся, т.к. работая над проектом можно сформировать все 3 компетенции естественнонаучной грамотности.

Ребятам было предложено поучаствовать в реализации практикоориентированного исследовательского проекта.

Рассмотрим жизненный цикл проекта. Сначала формируется команда проекта.

Для того чтобы создать проект нужна идея, замысел. Для успешной реализации в начале проекта нам нужно задать 3 ключевых вопроса. Кому нужен этот проект? Какая у него целевая аудитория? Какой продукт мы можем получить в результате этого проекта? Кому и зачем нужен этот продукт, чем он будет полезен.

Начинаем генерить тему проекта, на основе проблемы, которую каждый для себя готов решить.

Для формирования команды проекта, обучающимся необходимо было выписать 3 проблемы, которые они готовы решить.

С помощью постановки проблемы обучающиеся определяют и предлагают наиболее интересные и важные проблемы на их взгляд. Это можно сделать с помощью мозгового штурма, генерации идей.

Проблема, отражающая нужду в чем-то, дискомфорт, дефицит.

Обучающиеся выбирают из всех предложенных проблем те, которые они готовы решать. Для организации этого этапа мы используем платформу Padlet. Это онлайн - доска. По QR-коду или гиперссылке обучающиеся переходят на этот сайт. Они выкладывают предложенные варианты проблем, которые они хотели бы решить. Там же осуществляется оценивание всех предложенных вариантов ребят. Таким образом, в результате голосования, выбирается 3 проблемы, над которыми ребята готовы работать в проекте. С помощью этого сформировались 3 проектные группы.

На основе рейтинга была выбрана одна из 3-х проблем, над которой работала одна команда обучающихся. Проблема касалась ограниченных возможностей выращивания растений в плодородной почве круглый год в Подмоскowie (неплодородные почвы, мало тепла и света в нашей Нечерноземной зоне Подмоскowie). Дали название проекту «Витамины круглый год!», потом поменяли на «Технология эффективного выращивания растений методом гидропоники». Была поставлена цель, разработать эффективную технологию выращивания растений гидропонным методом.

Первым этапом работы было проведено анкетирование с целью подтверждения актуальности выбранной темы и определения целевой аудитории.

Онлайн опрос проводился с помощью анкеты Microsoft формы. Опрос содержал 10 вопросов. В опросе приняли участие 53 респондента, разных возрастов (от 14 до 53 лет).

Результаты опроса подтвердили актуальность выбранной темы и заинтересованность респондентов в продукте проекта.

Важным этапом является распределение задач между участниками проекта. Для этого используем онлайн ресурс Трелло. Там вносим имена участников проектной группы и распределяем обязанности и сроки выполнения. Можно заходить и следить какой участник уже выполнил свою задачу.

Изложение основного материала статьи. Для разработки эффективной технологии выращивания были выбраны следующие условия:

Применялся препарат Флоравит, который представляет из себя продукт жизнедеятельности гриба Фузариум, который по заявкам производителя обладает ростостимулирующим действием. Также в качестве субстрата для гидропонного способа выращивания растений была выбрана льняная костра (отходы льнапроизводства). Мы вывели гипотезу: будут ли данные условия стимулировать быстрый рост и развитие растения?

На следующем этапе работы был поставлен лабораторный опыт по установлению оптимальной концентрации препарата Флоравит. Устанавливали энергию прорастания и всхожесть семян салата.

Следующим этапом был проведён вегетационный опыт в фитотроне и гидропонной установке. Данное оборудование имеет программируемую систему настраивания параметров. Что позволяет контролировать полив, температуру и освещение. Разница в том, что в гидропонной установке ребята моделировали субстрат для выращивания растений без почвы и сами наводили питательный раствор для выращивания. В фитотроне использовали готовый универсальный грунт для выращивания.

В течение опыта команда проекта исходя из распределённых задач, проводила наблюдения за растениями, вели подсчёты, сравнивали растения, выращенные в разных условиях. Результаты фиксировали в дневнике наблюдений, обменивались информацией в чате телеграмм.

Выводы: в результате проведённых лабораторных и вегетационных опытов было установлено стимулирующее воздействие фиторегулятора Флоравит на развитие проростков и корневых систем у обработанных семян, а также интенсивное развитие вегетативных органов при выращивании гидропонным методом, по сравнению с традиционным (почвенным), возможно, этому способствует использование в качестве субстрата для гидропоники льняной костры, которая, являясь хорошим ионообменником, способствует лучшему усвоению питательных веществ. В фитотроне, в конечном итоге, тоже был получен хороший урожай, но сроки вегетации были более длинными. Скорость роста в гидропонной установке была в полтора раза выше. Что в условиях промышленного производства будет выгоднее с экономической т.ч.

Таким образом, была подтверждена гипотеза проекта и достигнута поставленная цель по разработке эффективной технологии выращивания салата гидропонным способом.

В результате работы команда проекта сделала памятку в виде инфографики и распространила её среди участников опроса.

После проведения биологического эксперимента, в рамках практикоориентированного проекта, был организован повторный мониторинг компетенций ЕНГ в рамках педагогического исследования, при помощи «Открытого банка заданий для оценки ЕНГ» на официальном сайте ФГБНУ «Федерального института педагогических измерений».

В нем приняли участие 28 обучающихся 9 класса, из которых 22 ученика на протяжении проведения биологического эксперимента решали задания с «Открытого банка заданий для оценки ЕНГ», у них уроки проводились традиционным методом. А 6 обучающихся выполняли практикоориентированный проект с биологическим экспериментом и также решали эти задания.

Сравнивая показатели уровня компетенций естественнонаучной грамотности входного и итогового тестирования, отметили: у обучающихся (22 ученика), которые решали задания по естественнонаучной грамотности на уроках, незначительно улучшились результаты.

6 учеников, которые так же решали задания, но при этом еще участвовали в реализации практикоориентированного проекта, были получены более высокие результаты в заданиях мониторинга.

Было установлено, что при выполнении биологического эксперимента у обучающихся быстрее и эффективнее происходит формирование естественнонаучных компетенций, т. к. результаты учеников значительно улучшились в повторном мониторинге с 457 до 476 баллов.

Таким образом, работая над проектом, выполняя биологические исследования, ребята смогли рассматривать задания по естественнонаучной грамотности с практической точки зрения, у них перестали вызывать затруднения задания по научному объяснению явлений, они стали лучше понимать особенности естественно-научных исследований и научились быстро и легко анализировать данные и делать соответствующие выводы.

Выводы:

1. На основе выявленных дефицитов разработан практикоориентированный исследовательский проект, включающий постановку биологического эксперимента, направленного на формирование компетенций естественнонаучной грамотности.

2. Установлено, что при выполнении биологического эксперимента в рамках практикоориентированного проекта, у обучающихся быстрее и эффективнее происходит формирование компетенций естественнонаучной грамотности.

Таким образом, выполнение обучающимися исследований, в процессе реализации практикоориентированного проекта, может способствовать формированию понимания прикладного значения научных знаний в решении жизненных вопросов, формируются компетенции естественнонаучной грамотности. У ребят вырабатываются наблюдательность, сознательное отношение к труду, прививается любовь к природе, интерес к биологии, а также возникает инициатива в исследовании. Выработка этих качеств является задачей работы над практикоориентированным проектом.

Литература:

1. Заграничная, Н.А. Научный метод познания в школьном естественно-научном образовании / Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина, А.Ю. Пентин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №1. – С. 6-27

2. Суматохин, С.В. Естественно-научная грамотность как цель развития школьного биологического образования / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2019. – №1. – С. 15-22

3. Мишина, О.С. Естественно-научная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования / О.С. Мишина, Р.Г. Иванов, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 119-122

4. Мишина, О.С. Организация учебно-исследовательских и проектных работ школьников по биологии с применением современного оборудования / О.С. Мишина, А.С. Сорока // Экология и экологическое образование в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (г. Орехово-Зуево, 29 ноября 2022 г.) / под ред. О.В. Хотулёвой, О.А. Завальцевой, Ю.А. Ющенко. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2023. – С. 97-101

5. Мишина, О.С. Организация и проведение биологического эксперимента в школе / О.С. Мишина, О.А. Завальцева, К.Э. Николаевна // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 4. – С. 106-107

Педагогика

УДК 37.025.3

кандидат педагогических наук Мусина Наталья Ивановна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Ольга Игоревна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Целью статьи является анализ проблемы формирования психоэмоциональной готовности будущих сотрудников органов внутренних дел. Понятие «психоэмоциональная готовность» авторами понимается как интегративное качество личности, ориентирующее на знания, умения и навыки психической деятельности личности; способность управлять психоэмоциональным состоянием в конфликтных правоохранительных ситуациях. Актуальность статьи продиктована повышенными требованиями со стороны государства и общества к деятельности органов внутренних дел, личным деловым и моральным качествам сотрудников различных служб и подразделений. Профессиональная деятельность полиции имеет ярко выраженную социальную направленность, центральное место в которой занимает процесс взаимодействия с различными категориями граждан. Зачастую правоприменительная ситуация может приобрести эмоциональный окрашенный характер (имеются многочисленные примеры необоснованной агрессии, несдержанности, хамства сотрудников в отношении граждан), что приводит к жалобам на неправомерное поведение правоохранителей и

негативно сказывается на имиджевой составляющей МВД России в целом. Соответственно, для ведомственных образовательных организаций ключевой задачей в подготовке сотрудников органов внутренних дел является выраженная практико-профессиональная направленность образовательного процесса на формирование знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с особенностями предстоящей деятельности, в том числе психоэмоциональной готовности. Авторами предложены следующие педагогические условия: использование полигонной базы образовательной организации для проведения занятий семинарского (практического) типа по различным учебным дисциплинам; включение в методику преподавания учебных дисциплин активных, интерактивных, имитационных форм и методов обучения с учетом практико-ориентированного подхода для развития субъектной профессиональной позиции обучающихся; обучение способам и приемам эмоциональной саморегуляции сотрудников органов внутренних дел. Предложенные условия могут быть достигнуты при использовании комплексного подхода, качественных методических разработок проведения занятий семинарского (практического) типа с учетом актуальности цели и задач правоприменительной деятельности, моделирования ситуаций риска, опасности, ответственности и т.п., увеличения уровня сложности профессиональной задачи, профилактики недопущения агрессивного, пассивного, безразличного поведения в отношении граждан, отказа от продолжения правоохранительной деятельности в любых ситуациях.

Ключевые слова: сотрудники органов внутренних дел; обучающиеся; формирование психоэмоциональной готовности; педагогические условия; полигонная база; активные, интерактивные и имитационные методы обучения; саморегуляция.

Annotation. The purpose of the article is to analyze the problem of the formation of psycho-emotional readiness of future employees of the internal affairs bodies. The concept of "psycho-emotional readiness" is understood by the authors as an integrative quality of personality, focusing on the knowledge, skills and abilities of mental activity of the individual; the ability to manage the psycho-emotional state in conflict law enforcement situations. The relevance of the article is dictated by the increased demands from the state and society on the activities of internal affairs bodies, personal business and moral qualities of employees of various services and departments. The professional activity of the police has a pronounced social orientation, the central place in which is occupied by the process of interaction with various categories of citizens. Often, the law enforcement situation can acquire an emotionally colored character (there are numerous examples of unjustified aggression, intemperance, rudeness of employees towards citizens), which leads to complaints about the misconduct of law enforcement officers and negatively affects the image component of the Ministry of Internal Affairs of Russia as a whole. Accordingly, for departmental educational organizations, the key task in the training of employees of internal affairs bodies is a pronounced practical and professional orientation of the educational process to the formation of knowledge, skills and abilities directly related to the specifics of the upcoming activity, including psycho-emotional readiness. The authors have proposed the following pedagogical conditions: the use of the polygon base of an educational organization for conducting seminars (practical) type classes in various academic disciplines; inclusion of active, interactive, imitative forms and methods of teaching into the teaching methodology of academic disciplines, taking into account a practice-oriented approach for the development of the subjective professional position of students; training in methods and techniques of emotional self-regulation of employees of internal affairs bodies. The proposed conditions can be achieved by using an integrated approach, high-quality methodological developments of conducting seminars of a seminar (practical) type, taking into account the relevance of the goals and objectives of law enforcement, modeling situations of risk, danger, responsibility, etc., increasing the level of complexity of professional tasks, preventing the prevention of aggressive, passive, immoral behavior towards citizens, refusing to continue law enforcement in all situations.

Key words: employees of the internal affairs bodies; students; formation of psycho-emotional readiness; pedagogical conditions; landfill base; active, interactive and imitation teaching methods; self-regulation.

Введение. Вопрос защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан [1, 2] – высшая нравственная цель профессиональной деятельности органов внутренних дел (далее – ОВД), что подчеркивает актуальность качественной подготовки будущих сотрудников ОВД (В.Я. Кикоть, А.Г. Караяни, А.А. Кобозев, В.Л. Кубышко и др.), в том числе формирование психоэмоциональной готовности при осуществлении правоохранительных функций в изменяющихся условиях внешней среды (М.Ю. Уварова, Е.А. Кедярова, Е.Г. Паткина, Д.Н. Кириленко).

Как правило, сотрудники ОВД взаимодействуют с гражданами, нарушившими закон, но и с теми, кто оказался в сложной правоохранительной ситуации (потерпевший, свидетель, очевидец и т.п.). Обстоятельства, с которыми граждане обращаются в ОВД, разнообразны, как правило, имеют эмоциональный окрашенный контекст, который выражается в последствиях, например, имущественных и насильственных преступлений, столкновение с которыми создает угрозу психоэмоциональной устойчивости личности. Имеется ряд граждан, традиционно характеризующиеся как «трудные» (ориентированные на агрессивное поведение в быту, в общественных местах, алкоголики, наркоманы, равнодушные), общение с которыми может оказать негативное психологическое воздействие на сотрудников ОВД. В результате объективная правоохранительная ситуация становится субъективным элементом профессиональной деятельности, что может проявиться в низкой психоэмоциональной устойчивости, в высокой личной тревожности, нервно-психическом напряжении, чувстве неуверенности в своих силах [6, С. 96].

В профессиограмме значимых качеств личности сотрудника ОВД следует выделить ряд наиболее важных: настойчивость в действиях и поступках, ответственность, способность к самоконтролю, адекватная самооценка, устойчивости психики, психоэмоциональная готовность, склонность к риску. Эффективность профессиональной деятельности сотрудника ОВД проявляется в готовности управлять психоэмоциональным состоянием.

Изложение основного материала статьи. Анализ работ, направленных на изучение профессиональной подготовки и большое количество исследований, изучающих готовность, показывает, что в настоящее время единого понятия «готовность» не имеется. Так, О.А. Абдуллина полагает, что «формирование готовности к деятельности (подготовки) тесно связано с всесторонним развитием личности» [3, С. 141]. Научный анализ понятия «готовность» указывает на следующие аспекты данного понятия: проявление индивидуально-психологических качеств личности, обеспечивающих эффективность деятельности; мобилизация внутренних и внешних ресурсов для решения задач профессиональной и непрофессиональной деятельности, т.е. профессионально-личностную готовность специалистов к практической работе, как результат подготовки. Н.И. Евсюкова [4, С. 95] термин «готовности» определяет, как установку на что-то (в поведении, осуществлении действий и т.п.), «внутренний настрой» при достижении профессиональных целей.

Мы разделяем мнение Н. В. Кузьминой, которая интегрирует профессиональную готовность с умением оптимально реагировать на задачи, способности перейти от иррационального поведения к сознательному действию [7, С. 147], т.е. «системе правил и приемов в следующих случаях: анализ рабочей ситуации; выбор имеющихся средств, поиск путей решения (прогноз); абстрагирование (отвлечение от частных деталей); результат своего воздействия; формирование новых задач». В работах В.А. Сластенина [8, С. 98] рассматривается готовность «непосредственная, мгновенная, ситуативная» как состояние соответствующей мобилизованности, функциональной настроенности психики специалиста на решение

конкретных заданий при соответствующих обстоятельствах и условиях. В состоянии готовности, в том числе психоэмоциональной, сотрудник должен понять сущность правовой и личной ответственности, цель деятельности.

На основании изложенного, мы придерживаемся комплексного подхода в понимании проблемы формирования психоэмоциональной готовности как интегративного образования (взаимосвязи) личностных и профессионально-важных компонентов. В исследовании мы вводим рабочее понятие «психоэмоциональная готовность» считая, что это интегративное качество личности, ориентирующее на знания, умения и навыки психической деятельности личности; способность управлять психоэмоциональным состоянием к действиям в напряженных правоохранительных ситуациях. Ключевым требованием в подготовке сотрудников ОВД является выраженная практико-профессиональная направленность образовательного процесса на формирование знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с особенностями предстоящей деятельности.

Методом интервьюирования были опрошены 116 сотрудников-практиков, обучающихся на факультете профессиональной подготовки Нижегородской академии МВД России. В опросе приняли участие представители патрульно-постовой службы, участковые уполномоченные полиции, сотрудники уголовного розыска, инспекторы ГИБДД и отделов по вопросам миграции, следователи. Вопросы касались психоэмоциональных факторов, влияющих на эффективность правоприменительной деятельности. 78,4% респондентов указали, что на профессиональную деятельность влияет психоэмоциональное напряжение; инциденты (конфликты) с гражданами (64%); неадекватное поведение задержанных лиц (46%) и ряд др. оснований. Данные факторы указывают на дезорганизирующее эмоционально-психологическое состояние личности сотрудника ОВД при разрешении правоохранительных ситуаций, которые зачастую оканчиваются конфликтами, негативными эмоциональными реакциями, подачами жалоб и т.п., а также имеют неблагоприятные последствия для имиджа правоохранительной системы в целом (гражданин при взаимодействии с конкретным сотрудником ОВД проецирует сформированный эмоционально-отрицательный образ на других сотрудников).

Проведенный опрос стал основанием для определения педагогических условий формирования психоэмоциональной готовности будущих сотрудников ОВД в образовательном процессе. В исследовании педагогические условия мы понимаем, как комплекс специально организованных обстоятельств целенаправленной деятельности субъектов образовательного процесса, ориентированный на взаимодействие; развитие личностных качеств обучающихся, обеспечивающих сохранение позитивной мотивации на партнерство с гражданами в правоохранительной деятельности, реализуемый при изучении широкого спектра учебных дисциплин. Авторы предлагают следующие педагогические условия:

1. *Использование полигонной базы образовательной организации для проведения занятий семинарского типа (в том числе практических) по различным учебным дисциплинам.* Например, «Профессиональная этика и служебный этикет», «Психология», «Юридическая психология», «Оперативно-розыскная психология», «Психология и педагогика в деятельности сотрудников ОВД». Могут быть использованы следующие полигоны: «Магазин», «Офис», «Квартира» (поделенная на зоны (кухня, санузел, балкон), «Банк», «Кафе», «Парк») и т.п.

2. *Включение в методику преподавания учебных дисциплин активных, интерактивных, имитационных форм и методов обучения с учетом практико-ориентированного подхода для развития субъектной профессиональной позиции обучающихся.* Это может быть достигнуто, например, через моделирование ситуаций правоприменительной деятельности. К типичным ситуациям можно отнести следующие: проведение личного приема граждан, личного досмотра, допроса (несовершеннолетнего, потерпевшего, обвиняемого, свидетеля, иностранного гражданина и пр.) с имитацией различных «поведенческих легенд». Это могут быть разнообразные «легенды», исходя из таких условий как пол, возраст, социальное положение, ролей в уголовном преступлении и др. «Поведенческая легенда» субъекта может отличаться агрессивностью, общением на «повышенных тонах», различными поведенческими реакциями, в том числе, внешними проявлениями психических расстройств. Данные ситуации могут быть усложнены использованием звуковых и световых раздражителей, характерных, например, для места происшествия (имитация шума дороги, криков, плача ребенка, звуки стрельбы, лай собаки и т.п.), иметь ограниченность во времени, и недостаток информации для разрешения ситуации, возможно, внесение различных элементов внезапности (гражданин потерял сознание, нападение на «сотрудника» со спины, имеет проблемы с речью и др.), т.е. требует незамедлительного и четкого действия.

Важным элементом в использовании смоделированных ситуаций является рефлексия, т.е. обязательный и тщательный анализ, проговаривание действий участников с указанием на ошибки, на оптимальное поведение в стрессе. Интересными для анализа могут стать видеозаписи «проигранных» ситуаций. Также могут обсуждаться видеосюжеты художественного, новостийного характера сети Интернет, оперативных съемок (несекретного характера), сюжеты информационно-правовых программ. Метод дискуссии позволит отыскать новые подходы к развитию эмоционально-волевых качеств, что будет способствовать повышению психоэмоциональной устойчивости.

3. *Обучение способам и приемам эмоциональной саморегуляции сотрудников ОВД.*

При моторной саморегуляции задействуется физическая активность как способ разрядки эмоционального напряжения. Особенности приемов самопомощи заключаются в использовании различных форм физической активности: дыхательные практики, самомассаж, аутогенные тренировки, йога, т.е. мышечная релаксация и активизация (водные процедуры, спортивные игры бег, ходьба и пр.).

Человек зачастую бойкотирует собственное сознание в ситуациях эмоционального напряжения, но оно должно превалировать в кризисных для психического состояния личности ситуациях, особенно имеющих отношение к таким понятиям как жизнь и здоровье. Когнитивная регуляция связана с особенностями сформированности внимания и мышления для сдерживания и профилактики психоэмоционального напряжения с использованием таких методов как переключение внимания, абстрагирование от эмоциональной ситуации; трансформация деятельности на то, что эмоционально радует, например, хобби. Интересным представляется анализ значимости правоохранительной ситуации путем использования возможности проработать схему - «если так, тогда...», что выявит позитивные моменты. Хорошо зарекомендовал себя прием «задай себе вопрос», необходимо учесть прогноз развития ситуации, «за и против» тех или иных действий, предвидеть различные разрешения ситуации от негативных последствий до позитивного разрешения проблемы с опорой на оптимальный вариант. Вопросы могут быть различны: «Почему эта ситуация произошла? Что я могу сделать, чтобы ее исправить? Какие риски и последствия меня могут ждать от принятых решений? Какие еще варианты могут быть? А что, если...?» и другие. Именно мыслительная деятельность помогает оформиться субъективной позиции по отношению к ситуации, установки и мотивация к деятельности.

Также имеются методики по преодолению профессионального эмоционального выгорания через приемы регуляции психического состояния посредством другой, противоположной эмоции (техника проговаривания желаемого состояния) [5].

От умения анализировать состояние, понимать свои эмоции поможет сформировать психоэмоциональную готовность. С опорой на различные методы и приемы эмоциональной регуляции, можно выработать те, которые в большей степени «работают» для каждого конкретного сотрудника и в зависимости от сложившейся правоохранительной ситуации.

Выводы. Перечисленные условия могут быть достигнуты с помощью качественных методических разработок

проведения занятий семинарского типа (в том числе практических) с учетом тем, цели и задач, моделированных ситуаций риска, опасности, ответственности, неизвестности, неожиданности, новизны; ситуаций, которые требуют быть самостоятельным и инициативным; увеличения уровня сложности профессиональной задачи путем создания неожиданных ситуаций; недопущения пассивного поведения со стороны сотрудника полиции и отказа его от дальнейшего продолжения деятельности в любых ситуациях, в том числе при неудачах, закрепить поведенческие алгоритмы.

Литература:

1. О полиции: Федеральный закон Российской Федерации от 07.02.2011 N 3-ФЗ (в действ. ред.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/?ysclid=li5vbmafh5155408459 (дата обращения 27.05.2023). – Текст электронный.
2. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 26 июня 2020 года № 460 (в действ. ред.). – URL: http://сзао.мск.мвд.рф/Dlja_grazhdan/Pravovaja_pomoshh/документы/приказ-мвд-россии-от-26-июня-2020-года-4
3. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина // 2-е изд., перераб и доп. – Москва: Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Евсюкова, Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография / Н.И. Евсюкова. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 192 с.
5. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: издательство Питер, 2018 – 782 с.
6. Козлов, О.А. Содержание готовности курсантов ВНГ к профессиональной деятельности / О.А. Козлов // Вестник Саратовского областного института развития образования. – № 3 (7). – 2016 – С. 96-103
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 117 с.
8. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – Москва: Просвещение, 1976. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук **Нагоева Марина Аюесовна**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Актуальность темы исследования, прежде всего, обусловлена как теоретической, так и практической значимостью всего комплекса вопросов относительно воспитания толерантности - процесс, волнующий, как международное сообщество, так и российское сообщество. Многие негативные процессы, такие как, экстремизм, агрессия, расширение конфликтных зон, расширение конфликтных ситуаций связаны с молодежью, для которой в силу возраста характерен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. Толерантность не означает положительное отношение к антиобщественному или аморальному поведению. Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов и непосредственных воспитательных учреждений. Цели настоящей работы заключаются в формировании целостного научного представления, основанного на системном и комплексном общетеоретическом исследовании концептуальных основ формирование толерантного общения между субъектами учебного процесса.

Ключевые слова: информационная среда, образовательная организация, толерантность, воспитание, экстремизм.

Annotation. The relevance of the research topic is primarily due to both the theoretical and practical significance of the whole complex of issues concerning the education of tolerance - a process that concerns both the international community and the Russian community. Many negative processes, such as extremism, aggression, the expansion of conflict zones, the expansion of conflict situations are associated with young people, who, due to their age, are characterized by maximalism, the desire for simple and quick solutions to complex social problems. Tolerance does not mean a positive attitude towards antisocial or immoral behavior. The task of fostering tolerance should permeate the activities of all social institutions and direct educational institutions. The objectives of this work are to form a holistic scientific view based on a systematic and comprehensive general theoretical study of the conceptual foundations of the formation of tolerant communication between the subjects of the educational process.

Key words: information environment, educational organization, tolerance, upbringing, extremism.

Введение. Россия – многокультурная и многоязычная страна, в которой проживают представители различных государств. В связи с чем, такие явления, как экстремизм и терроризм представляют угрозу безопасности граждан, негативно влияют на развитие дружественных отношений, а также могут иметь предпосылки посягательства на разрушение конституционного строя государства. Как показала практика, подрастающее поколение, в большей степени, склонно поддаваться влиянию новых общественных направлений поэтому не является и исключением вовлечение молодых людей в экстремистскую деятельность. В большинстве случаев данная категория граждан не осознает в полной мере сущность экстремистского сообщества, принципы и нормы его существования. Такие понятия, как: взаимопонимание; проявление терпимости к другим социальным группам, поведению, образу жизни, должны быть основными составляющими для идеологического противодействия экстремистской деятельности. В связи с чем, для предотвращения совершения преступлений террористического и экстремистского характера, необходимо создать информационную среду, целью которой станет продвижение уважения прав и свобод человека и гражданина вне зависимости от языковой, этнической, исторической принадлежности.

Органы государственной власти создают различные проекты и методы, целью которых является взаимодействие представителей государства с социальными объединениями, религиозными группами, а также иными международными организациями и гражданами для противодействия террористической и экстремистской деятельности. В данном случае акцент необходимо сделать на подрастающее поколение. Большая часть молодых людей получала образование и развивалась в условиях углубленных межнациональных противоречий.

Изложение основного материала статьи. На данный момент на территории Российской Федерации, актуальным является вопрос, который имеет отношение к уровню формирования у граждан такого понятия, как – толерантность. Это необходимо для развития толерантных качеств во взаимоотношениях молодых людей.

Существенная часть фактов о насилии, враждебности и агрессии установлена в условиях образовательных организаций, а также за их пределами – в повседневной, активной жизни, где молодые люди проводят основную часть времени. В связи с этим, образовательные организации выступают центром проявления агрессивного поведения у подростков. В образовательных учреждениях должны присутствовать условия, в которых ученики, а также преподаватели пресекают различные случаи проявления насилия, агрессивного, жестокого поведения и относятся к их проявлению строго и нетерпимо. Кроме этого, любые проявления недопустимого, агрессивного поведения должны находиться на регулярном контроле, а также под единогласным запретом.

В первую очередь, борьба с терроризмом и экстремизмом, проявляется в формировании у молодого поколения мышления, которое должно содержать следующие принципы развития толерантности: поддержка ученика в самостоятельности, решительности, побуждать к самовоспитанию; самовоспитанию сознательные действия, саморегуляция в социальных взаимосвязях; принцип соответствия сущности и средств создания системы отношений, в которых формируется воспитание.

Огромна и роль критического мышления молодежи в профилактике экстремизма и терроризма. На данный момент существует высокая активность идеологизации экстремистской и террористической деятельности, которая выражается в процессе социальных конфликтов, а также среди общественных, религиозных, политических и экономических систем.

В прошлые века, конфликты такого рода, в основном, стремились разрешить военным путем, однако XXI век характеризуется изменением методов ведения военных конфликтов, меняется их масштаб.

Эпизоды последних десятилетий указывают на то, что деятельность экстремистских и террористических организаций направлена на побуждение социальной, религиозной, а также национальной напряженности в обществе. Кроме этого, данная деятельность концентрирует повод для недовольства действующего строя, идеологии, политики и направляет его на выполнение действий террористического характера.

Для определения личности террориста, главным является вопрос его внутренней мотивации и какую цель он преследует, совершая данное преступление.

Принимая во внимание практику совершенных преступлений в сфере террористической деятельности, можно выделить некоторые субъективные мотивы, которые их характеризуют.

Меркантильные мотивы. Любая деятельность имеет оплачиваемый труд, терроризм не является исключением и также содержит финансовую поддержку. Таким образом, некоторые люди используют террористическую деятельность исключительно преследуя цель заработать.

Идеологические мотивы. Данные мотивы являются более устойчивыми. Это обусловлено тем, что человек имеет внутреннюю идейную позицию, аналогичную ценностям группы, организации, партии. Их взгляды и интересы солидарны [8, С. 168].

Мотивы преобразования, активного изменения мира. Указанные мотивы имеют связь с таким восприятием окружающей среды и мира в целом, которые по их мнению, несправедливы и имеют значительные недостатки. Такое понимание у террориста влечёт за собой настойчивую потребность изменить и улучшить мир.

Мотив власти над людьми, глубинный мотив. В данном случае насилие применяется для утверждения собственной воли, и используя насильственные методы террористического характера, человек добивается власти над другими.

Мотив интереса и привлекательности террористического акта, как сферы деятельности [5, С. 92]. Некоторые люди используют действия террористического характера, преследуя личный интерес к данной деятельности. Их привлекает факт подготовки, разработка нюансов и другие детали террористического плана. Понимают терроризм, как что-то новое, необычное и удовлетворяют таким образом личную заинтересованность. Как правило, к такой категории относятся образованные лица, обладающие материальным достатком.

Приятельские мотивы. Выражаются в проявлении мести – расплаты за вред, который был нанесен эмоционально близким людям, к примеру: боевым товарищам, родственникам, единомышленникам по политической или религиозной деятельности. Также может проявляться в желании заниматься террористической деятельностью, преследуя чувство солидарности.

Мотивы реализации потенциала личности. Такое качество, как самореализация, как правило, характеризует морально сильную личность, поэтому совершая террористический акт, такой человек раскрывается в нем полностью, и не боится сам стать его жертвой. В то же время, человека, который реализует собственный потенциал в таких условиях, можно охарактеризовать, как личность, не способная достоверно исполнить свой долг, и не имеет других способов воздействия на мир, кроме жестокости и насилия.

Кроме этого, стоит отметить следующий ряд личностных предрасположенностей, которые, как правило, являются побудительными мотивами для вступления в террористическую и экстремистскую организацию:

- повышенная заикленность на себе и постоянное проявление агрессивной защиты своей личности;
- чувство презрения к собственной личности, диссоциативное расстройство личности;
- доминирующей целью является потребность в принадлежности к группе;
- наличие эмоций, связанных с дискриминацией, которые выражаются в распространении личных неудач на общество;
- общественное отторжение, отсутствие жизненных целей [9, С. 60].

Личность вероятного террориста, при любых проявлениях и действиях, как правило, выражается в поведении, которое противоречит общественным нормам и принципам, а характеризуется безнравственными деяниями.

Преследуя только личные желания и цели, такие личности, используют большое количество собственной энергии и жизненной активности, однако при осуществлении своих непосредственных обязанностей они сталкиваются с неприятностями и избегают ответственности за совершенные действия.

В большинстве случаев у таких людей отсутствует самодисциплина и интеллектуальные качества. Кроме этого, они имеют предрасположение к злоупотреблению спиртных напитков, а также характеризуются навязчивым поведением по отношению к обществу.

Подрастающее поколение в большей степени имеет предрасположенность к приобретению необычных, опасных и враждебных намерений. Некоторые личности из числа указанной категории имеют отличительные психологические качества, которые выражаются в излишней тревожности, высокой эмоциональной чувствительностью, проблемами личностного самоопределения. Указанные особенности сопровождаются резкостью, грубостью, а также императивностью принятых решений.

Вместе с тем индивидуальность молодежной психологии и несформированность ценностных ориентиров определяет моральные особенности личности - незрелую, категоричную, нетерпимую в своих суждениях [4, С. 180].

Мыслительная деятельность состоит из: способности понимать, осознавать принимаемую информацию; мыслить, рассуждать о ней; проводить анализ, отделять существенное от несущественного; определять реальную информацию и несоответствующую действительности, а также в способности преобразовывать полученную информацию.

Данная деятельность с психологической точки зрения имеет различные проявления и виды, каждый из которых имеет свое значение в различных жизненных условиях.

С целью предотвращения различных форм проявления пропагандистского воздействия у молодого поколения, важно воспитывать критическое мышление. Это способ мышления, который позволяет анализировать полученную информацию, а также предоставляет человеку возможность видеть недостатки, ошибки, а также слабые стороны окружающего мира. Наличие указанных качеств предоставляет определенную мотивацию для человека, обеспечивает его положительными эмоциями, так как человек свойственно исследовать окружающую среду, рассуждать о различных инцидентах и событиях.

Критическое мышление характеризуется стремлением давать оценку планам, установкам, сведениям, целям, а также другим личностям. Данное мышление свойственно людям, которые способны определить основную информацию и обнаружить недочеты анализируемого объекта.

Можно выделить некоторые человеческие качества, которые присущи критическому мышлению. К ним относятся: способность человека к быстрому и легкому поиску новых стратегий решения, одержимость в решении проблемы, принимать и исправлять собственные ошибки, соглашаться на поиски взаимных решений, используя уступки, а также готовность к планированию.

Т.Н. Банщикова отмечает следующие преграды, мешающие критическому мышлению:

- чувство тревоги, связанное с возможным появлением излишней агрессии;
- приобретают мысли, о том, что осуждать кого-либо некорректно;
- чувствуют фобию расплаты;
- переоценка личностных ценностей;
- избыточная активация воображения снижает критичность [2, С. 106].

Всем известно, что основное негативное влияние на учащихся оказывается за пределами образовательного учреждения. В связи с этим, основной актуальной задачей для учебного заведения является формирование индивидуума, который будет преследовать гуманистическую направленность, идеи толерантности в межэтнических взаимодействиях.

Толерантная образовательная среда в индивидуальном классе является основой толерантной системы в целом, и строится на принципах гуманизации, интеграции, культуросообразности, вариативности и гибкости.

Обстановка для обучения должна иметь следующие важные критерии: управление учебного заведения должно оказывать поддержку и помощь педагогам, которые вводят в культуру понятие толерантности; проявление толерантности со стороны педагогов – как с внешней, так и с внутренней стороны; а также понимание учеников толерантной системы образования [3, С. 67].

Для сохранения здорового психологического состояния ребенка, и его развития, во время всего обучения ему необходимо оказывать моральную поддержку. В данном случае основная задача стоит перед преподавателем.

На первом этапе детского, группового развития преподаватель создает эмоциональное благополучие и взаимодействие между учениками и педагогами, в том числе. Кроме этого, учитель показывает возможность бесконфликтного взаимодействия, создаёт гибкость и навыки к совершенствованию критического мышления, знакомит с понятием самоконтроля [1, С. 103].

Большая часть учеников утверждает, что учитель должен отличаться сдержанностью, бесконфликтностью, порождать среди учащихся комфортную среду. Таким образом, учитель должен вырабатывать у школьников интерес к определённому предмету.

Иногда, в результате сильных психологических нагрузок у педагога появляется излишняя вспыльчивость. Она выражается в отказе принимать некоторые индивидуальные качества другого человека, в наличии желания перевоспитать участника взаимоотношений.

Аналогичных учителей характеризуют особой строгостью в случаях появления физических, либо психологических неудобств. Отсутствие умения сглаживать неприятные ситуации, приспосабливаться к характеру окружающих также относится к данному типу личности преподавателя.

Действия, направленные на формирование толерантного общения между субъектами учебного процесса должны разрабатываться как в образовательном учреждении, так и за его пределами [6, С. 66].

Для учителя особо важным является построение отношений с учениками, на основе сотрудничества.

Толерантный педагог должен обладать способностью устраивать компромиссное, бесконфликтное решение ситуации, уметь доказать свою правоту, не затрагивая эмоциональное состояние собеседника. Кроме этого, педагог должен содействовать сплочению всех учеников, вне зависимости от наличия среди них различных ценностей и убеждений. Кроме этого, не должен допускать никакого соглашения в проявлениях асоциального поведения.

Толерантные качества учителей имеют свои проявления. Как правило, они характеризуются способностью сдержанно решить конфликтную ситуацию, с сопереживанием и терпимостью, а также обучать толерантности учеников.

Ключевым условием для формирования благоприятной окружающей среды ребенка является способность взрослых людей управлять своими эмоциями, избегая конфликтных ситуаций, а в случае их наличия, содействовать их скорейшему завершению.

На здоровье ребёнка будет отражаться любое психологическое неудобство, так как это связано с наличием низкого уровня устойчивости к стрессовым ситуациям и минимальной толерантности.

Как отметила Е.В. Попова, – ученик, для которого посещение образовательного учреждения – тяжелое испытание, ежедневно оставляет в ее стенах частичку своего здоровья [7, С. 79].

Основной проблемой в воспитании толерантных качеств могут стать условия многонациональных групп. В данной ситуации, важным является недопущение проявления каких-либо неравенств в отношении прав детей и обязанностей. В настоящее время, особое внимание стоит уделить условиям, в которых могут возникнуть конфликтные ситуации среди подрастающего поколения, на фоне различных национальных принадлежностей. Такое поведение свидетельствует о возникновении экстремистских наклонностей. Данный факт определяется нехваткой гуманных условий в учебном заседании, а также отсутствием сотрудничества между участниками образовательного процесса. Очень часто можно встретить родителей, которые при наличии конфликтной ситуации, не разбираются детально в ней, а незамедлительно оставляют виновными детей иных национальностей. Система формирования общего понятия толерантных качеств до конца не найдена, так как имеет подход к каждой личности индивидуально. В связи с этим, в первую очередь необходимо обращать внимание на развитие умений толерантной коммуникации.

Для этой цели необходимо: оказывать содействие для построения толерантной среды всех субъектов учебного процесса; оценка индивидуальных качеств учеников, учитывая их половые и возрастные особенности; гуманное проявление взаимоотношений всех участников образовательного процесса, принимая во внимание точку зрения других учеников; делать упор на положительные качества учащихся; общее формирование познавательной стороны толерантности; формировать политические, духовные взгляды в обществе; иметь равный доступ вне зависимости от пола, расовой и

национальной принадлежности; уважать себя; быть услышанным и воспринятым всерьез; иметь свою точку зрения; придерживаться определенных политических взглядов; ошибаться; отказываться в просьбе, не испытывая чувства вины; отстаивать свои интересы; соглашаться, не чувствуя себя эгоистом; иногда сталкиваться с неудачей; уметь говорить: «я не понимаю»; делать заявления, не требующие доказательств; получать информацию; быть успешными; отстаивать свою веру; соответствовать личным убеждениям и принципам; иметь время на принятие решений; быть ответственным за принятые решения; иметь личную жизнь; признаваться в незнании; выделять и использовать личное время для уединения; быть индивидуальностью; уточнять данные у тех, кто ими владеет; не зависеть от одобрения других людей; самостоятельно судить о собственной значимости; самостоятельно определяться, как поступать в той или иной ситуации; быть самостоятельным; быть собой, а не пытаться казаться кем-то; не оправдываться. С нашей точки зрения, упростить проблемы воспитания толерантных качеств можно, развивая такие черты личности, как проявление уважения к другому человеку и восприятие другого человека.

Понятие признание другой личности означает наблюдать в нём иные жизненные ценности, иное индивидуальное мышление, а также иной ход рассуждений. При всём при этом, иметь положительное отношение к данным индивидуальным отличиям. Понимание другой личности означает наблюдать его внутреннее состояние и иметь способность направить своё внимание, и взгляд на его мир. Черты толерантности в образовательной деятельности выражаются во взаимодействии педагога с учащимися. Благодаря данному процессу, у учеников формируется способность самовыражаться, а также формируется переход личности в культуру достоинства.

Выводы. В настоящее время, понятие толерантности определяется как вариант жизнеспособности людей. Толерантность обеспечивает создание правильных, гармоничных взаимоотношений. На наш взгляд, развитие толерантных качеств не будет возможным, в случае авторитарного стиля общения между педагогом и учеником. В связи с этим, важным аспектом в воспитании толерантных качеств является соблюдение демократического стиля общения среди всех субъектов образовательной деятельности. Начиная с младшей школы необходимо учить детей принимать окружающих, как значимое и ценное, и в тот же момент, ознакомлив его с критическим отношением к себе и своим действиям. Как отмечает Н.У. Ярычев [10; 11], толерантные черты вырабатываются у личности, благодаря эмоциональным и интеллектуальным стараниям, а также при наличии желания изменить самого себя, свое мышление и привычки. Принципы педагогической деятельности должны содержать в себе реальную связь с учеником, а также исключительно живое общение с ним. Это важно не только для развития толерантности, но и для выработки понимания и взаимодействия.

Когда педагог имеет толерантные черты – он открыт, доброжелателен и выступает к своему ученику в роли наставника.

Необходимо выделить следующие группы методов понимания:

– методы интерпретации: выражаются в признании педагогом индивидуальных качеств ученика, уважении его самостоятельности и позиции;

– методы, которые помогают педагогу понять духовный мир ученика, исследовать его чувства и эмоции. Данный подход связан с процессом формирования терпимого отношения, чуткости, отзывчивости по отношению к другому человеку.

Литература:

1. Алаева, М.В. Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека / М.В. Алаева // Вестник МГУ. – 2011. – №2. – С. 102-105
2. Банщикова, Т.Н. Толерантность в поликультурном пространстве вуза / Т.Н. Банщикова, Ю.П. Ветров // Высшее образование в России. – 2011. – №2. – С. 103-108
3. Бидова, Б.Б. Толерантность как часть политической культуры: проблемы концептуализации и российские особенности / Б.Б. Бидова // Вестник Эссентукского института управления, бизнеса и права. – 2012. – № 6. – С. 66-68
4. Корякина, А.А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве / А.А. Корякина // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №1 (26). – С. 179-182
5. Мкртумова, И.А. Проблема молодежного политического экстремизма как этносоциальной девиации на постсоветском пространстве в современном электронно-информационном обществе / И.А. Мкртумова // Центральная Азия и Кавказ. – 2016. – № 4. – С. 87-96
6. Немчинова, Л.С. Исторический контекст становления содержания понятия «Толерантность» и его влияние на педагогическую мысль / Л.С. Немчинова // Концепт. – 2017. – №4. – С. 64-70
7. Попова, Е.В. Предпосылки и условия формирования толерантности личности на разных возрастных этапах / Е.В. Попова // Концепт. – 2015. – №3. – С. 76-80
8. Спирина, Т.А. Формирование этнической толерантности студентов в образовательном процессе вуза: методическое обеспечение / Т.А. Спирина, С.Г. Головина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (71). – С. 167-170
9. Толстикова, С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе / С.Н. Толстикова // Педагогика и психология образования. – 2012. – №3. – С. 58-62
10. Ярычев, Н.У. Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России / Н.У. Ярычев. – Кисловодск, 2015. – 292 с.
11. Ярычев, Н.У. Толерантность в этнической культуре чеченцев и дагестанцев / Н.У. Ярычев / В книге: Исторические связи народов Дагестана и Чечни. – 2006. – С. 23-27

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук Нагоева Марина Ауесовна

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ДИСТАНЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья раскрывает влияние образовательного процесса в высших учебных заведениях с применением технологий, обеспечивающих связь учащихся и преподавателей на расстоянии, без непосредственного контакта на процесс интеграции молодежи в социальную среду. Проведен сравнительный анализ дистанционных моделей образовательного процесса, установлены и обозначены преимущества получения высшего образования дистанционно, проанализирована ретроспектива дистанционного образования развития в обществе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональная социализация, проблемы дистанционного обучения, проблемы профессиональной социализации.

Annotation. The article reveals the influence of the educational process in higher educational institutions with the use of technologies that provide communication between students and teachers at a distance, without direct contact, on the process of integrating young people into the social environment. A comparative analysis of distance models of the educational process has been carried out, the advantages of obtaining higher education remotely have been identified and outlined, the retrospective of distance education development in society has been analyzed.

Key words: distance learning, professional socialization, problems of distance learning, problems of professional socialization.

Введение. В современном обществе достаточно серьезное значение имеет уровень знаний молодого специалиста и то, какая у него квалификационная категория. Благополучие и степень осознанного понимания закономерностей общественного развития (в результате прохождения успешной интеграции в социальную среду) как раз и определяет уровень и качество полученного молодым специалистом образовательных знаний [4, С. 124]. На сегодняшний день образовательную систему можно назвать одной из главных общественных подсистем, она имеет стратегические возможности для полноценного функционирования структур государственного и политического устройства, является фундаментом для всего общества в целом.

Исходя из теории «человеческого капитала», образовательный процесс никак не является тем, что возможно быстро приобрести. Образование это вложение капитала в будущее индивида, а также его максимальные усилия, направленные на образовательный процесс, которые обязательно будут ему компенсированы.

Стоит отметить, что традиционная форма получения высшего образования в современной России – очная, является для большей части молодых людей недоступной. Такая ситуация может быть обусловлена разными факторами. Среди основных факторов можно отметить – низкое материальное положение молодого человека и его семьи, состояние здоровья, место проживания, невозможность прохождения обучения без отрыва от производства и прочие.

Изложение основного материала статьи. Как известно, дистанционная форма обучения (ДО) не предполагает непосредственного личного взаимодействия преподавателя и студентов. При этом контакт студента с преподавателем осуществляется посредством электронной связи.

Рассмотрение ключевых преимуществ данной формы получения образования для молодых людей невозможно без обозначения основных черт дистанционного образования. Именно черты данного образования определяют его ключевые преимущества [4, С. 60].

Прежде всего, это экономическая эффективность. Если дистанционное образование сравнивать с традиционной формой получения образования, то однозначно затраты первого на организационные нюансы будут значительно ниже второго. В этой связи, трудоустроенные молодые люди будут иметь возможность оплатить услуги ДО.

Отсутствует фактор территориального ограничения. Студенты, обучающиеся дистанционно, имеют возможность прохождения обучения практически из любой географической точки посредством использования глобальной сети Интернет, при этом без отрыва от производственной деятельности.

Творческий метод самообразования, сменивший репродуктивный метод способствует повышению уровня мобильности студентов, что ведет к их личностному росту.

Дистанционное образование отличается гибкостью. Дистанционная форма получения образования учитывает жизненные обстоятельства, занятость студента, может легко адаптироваться под его требования.

Информационная система ДО отличается способностью адаптироваться к резкому изменению показателей задач и повышению требований, что говорит о её масштабируемости. Так, если очная форма получения высшего образования (ВО) не предусматривает распространение среди студентов учебных курсов и материалов, то ДО не имеет такого плана ограничений, за счет использования современных способов хранения информации.

С учетом выше обозначенных преимуществ, можно с уверенностью сказать, что ДО – это образование, предусматривающее получение образовательных знаний всеми желающими на протяжении всего периода жизни.

Отношение части молодежи к дистанционной форме обучения иногда носит несколько скептический характер. Автор данной статьи объясняет такое отношение, прежде всего, тем, что молодые люди недостаточно осведомлены обо всех возможностях данного обучения и его эффективности.

Изучая дистанционное обучение с точки зрения его исторической ретроспективы, стоит отметить, что дистанционная форма получения образования имеет глубокие исторические предпосылки.

Историк В.П. Тихомиров отмечал тот факт, что еще Иисусом передавались проповеди его ученикам для дальнейшей их трансляции, как на открытой местности, так в территориально расположенных удаленных учреждениях религиозной направленности [9, С. 69].

В 1969 году в Великобритании состоялось возведение Открытого университета, это сыграло существенную роль в развитии ДО во всём мире, так как данный университет использовался как открытая площадка для обкатки и апробации различных дистанционных технологий. Доступность данного университета для студентов всего мира сыграло определённую роль в популяризации дистанционной формы обучения в мировой образовательной практике.

Так, с этого периода при доминирующем положении печатных материалов стал использоваться комплексный подход, включающий разнообразные формы и методы обучения. Контакт между преподавателями и студентами осуществлялся через почтовую переписку, проведение очных консультаций, а также изложение кратких курсов по месту жительства студентов. Такая модель дистанционного получения образования стала носить название «корреспондентской модели».

С развитием социально-экономического и научно-технического прогресса (появлением компьютера, локальной и глобальной сети, электронных платформ и сервисов образования) появилась вторая модель дистанционного обучения – «трансляционная». Данная модель была характерна в основном для высших учебных заведений США, в то время как «корреспондентская» модель была характерна больше для европейских стран.

Стремительное развитие «трансляционной» модели привело к быстрому развитию телевидения, что в свою очередь способствовало появлению на телеэкранах образовательных каналов. Востребованность такие каналы имели как в предпринимательстве, так и в вооруженных силах. Что касается недостатков трансляционной модели, то здесь, прежде всего, можно отметить ее крайне низкую обратную связь между субъектами образовательного процесса. Так, если модели первого типа студент является активным слушателем (процесс обучения активный, саморазвитие), то во втором типе модели студент выступает в роли пассивного слушателя, что плохо сказывается на результатах образовательного процесса [4, С. 20].

Данного недостатка лишена так называемая «гибридная» модель ДО.

Для вышеобозначенной модели характерны следующие особенности:

1. Возможность проводить как дистанционные занятия, так и очные.

2. Использование в процессе обучения инновационных образовательных технологий, обучение посредством использования электронных платформ и сервисов.
3. Внушительный объем работы для самостоятельного изучения студентом.
4. Педагогический контроль является максимально автоматизированным.
5. Содействие и помощь инструктора всегда своевременная.
6. Возможность проведения групповой работы в онлайн-режиме [1].

Исходя из анализа статистических данных, можно отметить значительный рост количества открытых дистанционных учебных заведений, предлагающих нетрадиционные формы обучения. На сегодняшний день данные заведения имеют широкую популярность и востребованность во всем мире.

Так, если взять временной отрезок с 1900-х по 1960-е годы, то мы насчитаем 79 дистанционных образовательных заведений; за временной отрезок с 1960-х по 1970-е годы насчитывается 70 учебных заведений данного типа; за временной промежуток с 1970-го по 1980-й год дистанционных образовательных учреждений уже 187; а за последние годы таких учреждений было открыто более 700 [7, С. 110].

В настоящее время в России модернизация высшего образования является стратегической целью реформы.

Актуальность реформы определяется и широко распространенными негативными последствиями политики, проводимой в последнее время. Образовательная политика РФ за последнее десятилетие XXI века не учитывала культурное разнообразие России и готовность социокультурной среды принять эту модель реформ.

В российском культурном менталитете государство исторически всегда было ключевым актором в определении образовательных приоритетов и основных идеологических ценностей [2].

Отказ государства от выполнения своих обычных функций, связанных с высшим образованием, в основном отразился на финансовом обеспечении высшего образования. Сокращение прямого государственного финансирования привело к снижению уровня финансовой поддержки преподавательского состава и уменьшению стипендий и пособий. Студенты дневных отделений были вынуждены работать, а преподавателям пришлось взять больше работы на неполный рабочий день. Это, естественно, привело к общему снижению уровня преподавания и качества обучения студентов [5, С. 162].

Между тем, многие учёные [1; 2; 5; 8 и др.] отмечают, что эффективность принимаемых мероприятий в контексте проводимых реформ, зависит от способности создать в российском обществе социокультурную среду, которая обеспечит реализацию инновационно-ориентированного высшего образования, направленного на развитие инновационной, творческой, независимой и автономной личности и профессиональных компетенций, отвечающих требованиям современного рынка труда, возможно только как органичная часть социокультурной среды, которая воспитывает и направляет такую личность, обеспечивая оптимальные условия для самоутверждения и развития.

Однако российское общество имеет свои социокультурные особенности, обусловленные историей страны, национальным культурным менталитетом и многовековыми традициями. Статический характер культуры не позволяет быстро переориентировать ментальные характеристики. Поэтому необходимы эволюционные временные рамки. Между тем, неотложная задача реформирования высшего образования уже стоит.

В России именно государство, обладающее необходимым социальным авторитетом, ресурсами и потенциалом, может играть ведущую роль в определении стратегических целей модернизации высшего образования, путей и средств их достижения [3].

Очевидно, что это потребует высокое качество взаимодействия между государством и системой высшего образования, а также между государством и гражданами нашей страны, прежде всего, молодёжи, как потребителями образовательных услуг [10].

Выводы. В России за последние десятилетия XXI века на развитие дистанционного образования возлагаются определённые надежды, которые детерминированы тем, что данная форма получения ВО (высшего образования) может сделать его более удобным и доступным, что, безусловно, отразится на его востребованности среди молодежи и других возрастных категорий.

В этой связи в вузах необходимо совершенствовать компьютерную инфраструктуру, подготовить программное обеспечение для последующего внедрения электронных образовательных платформ и сервисов. Как показал анализ, во многих вузах это уже осуществлено. Однако, как показывает практика, в некоторых вузах, особенно, ведомственных, данные процессы. Кроме того, необходимо осуществить массовое повышение квалификации и переподготовку преподавательских кадров, которые в последующем смогут вести образовательные курсы в дистанционном формате, используя соответствующие технологии.

Литература:

1. Ахъядов, Э.С. Перспективы и проблемы введения дистанционного высшего образования / Э.С. Ахъядов // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 333-334. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/22606/> (дата обращения: 12.06.2023)
2. Борисов, И.В. Дистанционное обучение как образовательная практика в современном вузе / И.В. Борисов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2017. – №3 (204). – С. 80-85
3. Караев, А.М. Социализация молодежи: методологические аспекты исследования / А.М. Караев // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. – № 3. – С. 33-39
4. Кравченко, Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle / Г.В. Кравченко // Известия АлтГУ. – 2015. – №3 (87). – С. 59-63
5. Микерова, Г.Г. Современные тенденции управления системой образования в России / Г.Г. Микерова // Современные технологии управления. – 2017. – №4 (76). – С. 15-21
6. Полевая, Н.М. Проблемы реализации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам в вузе / Н.М. Полевая, В.В. Ситникова // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №4 (21). – С. 160-167
7. Саенко, Л.А. Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы / Л.А. Саенко // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3. – С. 108-111
8. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д, 2011. – 541 с.
9. Тихомиров, В.П. ДО: история, экономика, тенденции / В.П. Тихомиров // Дистанционное обучение. – 2017. – № 2. – С. 66-72
10. Ярычев, Н.У. Место и роль молодежи в контексте государственной молодежной политики Российской Федерации / Н.У. Ярычев, Е.В. Маликова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-10. – С. 2265-2269

УДК 378.2

доктор педагогических наук **Нагоева Марина Аюесовна**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации
(филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация. Данная статья раскрывает сущность и содержание поликультурной образовательной среды высшего учебного заведения в рамках преодоления вопроса формирования толерантности. Путь изучения данной темы включает последовательное рассмотрение понятия «среда», а также ее видовых понятий, определение их ключевых характеристик, а также потенциальных возможностей в формировании толерантности учащихся вуза.

Ключевые слова: образовательное пространство, педагогическая среда, толерантность, поликультурная среда вуза, воспитательная работа.

Annotation. This article reveals the essence and content of the multicultural educational environment of a higher educational institution within the framework of overcoming the issue of tolerance formation. The way of studying this topic includes a consistent consideration of the concept of "environment", as well as its specific concepts, the definition of their key characteristics, as well as potential opportunities in the formation of tolerance of university students.

Key words: educational space, pedagogical environment, tolerance, multicultural environment of the university, educational work.

Введение. В научных трудах зачастую можно встретить два синонимичных друг другу понятия, относящихся к образовательной сфере «пространство» и «среда». Ввиду усовершенствования образования как вида деятельности наряду с участием России в Болонской образовательной системе активно стали употреблять понятие «единое образовательное пространство России». Причем под понятием «пространство» понимается определенное значимое положение в социуме, в котором выстраивается множество взаимоотношений и взаимосвязей между субъектами, где осуществляют свою деятельность разные системы.

Изложение основного материала статьи. Для образовательного пространства (далее – ОП) характерна объективная действительность, претерпевающая в ходе исторического развития культуры глобальные изменения. ОП можно представить в виде трех составляющих: большого числа разных по уровню организации образовательных систем, располагающихся на определенной территории, так называемого горизонта районирования; культурного гена, который определяет правила построения ОП – мета-текста; концептообразующего элемента – места человека. Данный элемент делает ОП открытым, активным и гибким. Когда система образования наделяет учащегося научными знаниями, набором значений, то в данной ситуации роль ОП заключается в трансформации полученных знаний и значений в личностные смыслы, создании условий, способствующих непрерывному формированию собственной личности [5, С. 55].

Иначе говоря, совокупность определенным образом взаимосвязанных условий совершенно разной природы, воздействующих тем или иным образом на индивидуума, принято считать пространством. Стоит отметить, что субъект не обязательно может быть включен в пространство, так как оно имеет возможность функционировать и самостоятельно, без потребности участия индивидуума.

В рамках данного исследования под ОП подразумевается множество определенным способом взаимосвязанных отношений и требований, оказывающих влияние на образование студента без его непосредственной включенности в ОП, ведь как уже отмечалось, существование ОП вполне возможно без личности обучающегося и не зависит от вклада индивидуума.

В научном обществе под трактовкой «образовательной среды» (далее – ОС) принято понимать те социально-бытовые условия, в которых мы живем, обстановку и группу лиц, которых связывает единство для всех данных условий. В контексте обозначенного, к понятию «среда» уместно будет отнести прямое окружение субъекта, зачастую оказывающее на много мощнее влияние на формирование и развитие человека как личности [1, С. 11].

К ключевым свойствам среды относят: включенность субъекта в данную среду; комплексность влияния на субъекта; спектр влияний, меняющих и определяющих развитие жизни субъекта; специальным образом организованные в учебном заведении, психологические и педагогические условия, результат взаимодействия которых с субъектом влияет на формирование и становление личности; комплекс условий и влияний формирования личности по установленному образцу, возможностей развития данного комплекса условий и влияний, включенных в социальное и пространственно-предметное окружение; пространственно и функционально сближение участников образовательного процесса, которые устанавливают крепкие разноплановые групповые отношения; деятельность, в которой осуществляется раскрытие творческого потенциала субъекта; внешняя организация и вещественная обстановка для осуществления образовательного процесса [4, С. 55].

Проанализировав выше обозначенные понятия «среды», можем обозначить ее потенциальные возможности: существенное условие для развития личности, которая в ходе осуществления деятельности для достижения собственных целей переходит из одной среды в другую. Однако, следует отметить, что измененная внешняя часть среды субъектом либо иными субъектами имеет обратное воздействие на субъекта. Такие процессы взаимно определяются целой системой условий (общественных, финансовых, моральных), в которых осуществляется формирование и развитие толерантности личности, а также реализуется деятельность толерантной личности. Во-первых, играет роль информационного источника, позволяющего субъекту предвидеть вероятные последствия альтернативных вариантов действий; во-вторых, играет роль арены для осуществления деятельности субъекта. Результаты данной деятельности, в большей степени, являются следствием, как намерений, так и ограничений, которые определяет характер среды.

Итак, понятие ОС можно обозначить как совокупность специальным образом организованных в учебном заведении, психологических и педагогических условий, в конечном итоге в контакте с которыми осуществляется взросление индивида как личности, с учетом участия в данном процессе самого обучающегося в ОС, и, безусловно, контакта окружающей среды и обучающегося [8; 9].

Система образования разделяет участь социума, примеряет на себя общественные проблемы и ставит перед собой задачу оказывать преждевременное воздействие на разрешение этих проблем. Для системы образования характерна динамичность, оно может претерпевать реконструкцию ввиду как внешних, так и внутренних обстоятельств [2, С. 45].

Определенное влияние на происходящие изменения в системе образования того или иного субъекта, оказывают внешние факторы принято определять в рамках вопроса формирования толерантности процессами миграции и всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации населения [3, С. 67]. Согласно данным

процессам, индивид не соотносится с определенным местоположением, а изучается в виде субъекта земли. Такое рассмотрение субъекта ведет к тому, что ОС монокультурного типа, существенно изменяется, и теперь для нее характерно присутствие субъектов образования, обладателей нескольких культур. Такая среда вполне обоснованно носит название поликультурной (далее – ПКОС). Иначе говоря, внешние условия способствовали изменению внутренних.

Стоит отметить, что обозначенные факторы, в числе которых ситуации глобализационного и миграционного характера, оказывающие прямое воздействие на систему образования, не являются в своем роде единственными факторами, приводящими к изменениям в ОС. Игнорирование процессов информатизации общества, широкой популярности применения информационно-коммуникативных методов, процессов и средств, со стороны образования является абсолютно неуместным, ведь именно все это привело к созданию нового субъекта ОС – поколения цифровых аборигенов [7, С. 59].

Учитывая вышеизложенное, ПКОС может быть отнесена к среде инноваций, чего нельзя сказать про среду традиционного и монокультурного типа. Следует обратить внимание на то, что у инновации есть три стадии цикла развития: возникновение (начальная стадия), внедрение (стадия освоения) и распространение (стадия диффузии) [6, С. 180].

Выше было обозначено, что появление инновационной ПКОС объективно обусловлено процессами глобализационного характера, которые, распространяясь на образование, вносят в образовательную систему необходимые коррективы. Данные коррективы подчеркивают социальную значимость образовательной подготовки субъекта для продуктивного взаимодействия в условиях развитого разделения трудовой деятельности в ходе глобализации.

Стадия освоения инновации несет в себе трансформирование качественной составляющей образования как ответная реакция на факторы внешнего воздействия.

Расширение инновационной среды обуславливает перемены в общественно жизни, сопровождающиеся конструктивным разрешением конфликтов на основе системы построения гуманного и толерантного человеческого общества.

Также уместно обратить внимание – это, то, что ПКОС присущи системные качества, формируемые в процессе ведения диалога и выполнения деятельности. Инновации состоит в том, что ПКОС имеет качественную конкретику, определяемую как организация, занимающаяся инновациями на рефлексивно-диалоговом уровне и под силу которой внести изменения в положение традиционной ОС посредством получения ресурса оформления инновационности как личного признака ПКОС. Отличительной особенностью в данной ситуации является возможность рассматриваемой нами ОС проигрывать себя в новой роли, то есть способности исполнить ресурс самосовершенствования.

Учитывая все вышеизложенное, отметим, что изучаемая нами ОС в рамках среды инновационного типа в системе образования, конкретизируется следующими особенностями:

- ориентированность на трансформирование традиционной ОС, которая является монокультурной в формате создания новых условий для взросления субъекта;
- выражением единых системных характеристик, формируемых в ходе коммуникаций и выполнения той или иной деятельности;
- системностью изменения, которая образуется из качественной конкретности положения системы [8; 9].

Управление учебного заведения должно сосредоточить свое функционирование на создании психологических и педагогических условий, связанных с формированием толерантной среды обучения. К данным условиям следует отнести построение отношений на взаимном уважении, среди всех участников образовательного процесса, которые проявляются готовностью вести диалог и взаимодействовать друг с другом. Этот процесс касается всех участников образовательного процесса и осуществляется, как правило, в таких видах сотрудничества, как проведение беседы с представителями образовательной администрации по вопросам развития толерантной образовательной среды, введению приемов и методов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья школьников и педагогов.

Выводы. Под понятием «толерантность» принято понимать объединяющее в себе множество сходных качеств субъекта, включающие в себя дополняющие и обуславливающие друг друга составляющие когнитивной, аффективной и поведенческой сферы, базируемые на ценностном отношении к представителям других социальных групп и выражающиеся в активной жизненной позиции субъекта, которая предполагает популяризацию ценностей личности, путем выстраивания доброжелательного и уважительного взаимодействия с иными субъектами, с отличной культурой, имеющими иные способы и формы самовыражения.

Серьезное изучение сущности толерантности и того, как происходит ее формирование в образовании, в обязательном порядке, всегда будет включать рассмотрение ее структурных элементов. Изучая толерантность, как собственную личностную ценность с учетом ее структурных компонентов, ученые опираются на потребность ее применения при установлении отношения человека к данному понятию, выражающемуся в одобряемом поведении человека в социуме, активной позиции в признании и поддержании уважительного отношения к пониманию позиции других субъектов [5, С. 45].

В целях определения векторов заблаговременного воздействия на разрешение общественных проблем следует установить внешние и внутренние факторы, которые оказывают существенное влияние на образовательную систему и образующие новые условия к ОС нового субъекта.

Литература:

1. Адольф, В.А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 9-13
2. Бидова, Б.Б. Личностно-ориентированная образовательная концепция высшего профессионального образования как элемент профилактики экстремизма / Б.Б. Бидова // Международное научное издание Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2013. – № 2. – С. 40-46
3. Бидова, Б.Б. Толерантность как часть политической культуры: проблемы концептуализации и российские особенности / Б.Б. Бидова // Вестник Эссентукского института управления, бизнеса и права. – 2012. – № 6. – С. 66-68
4. Богданова, А.И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности / А.И. Богданова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 49-55
5. Ганаева, Е.Э. Поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантности студента / Е.Э. Ганаева // Вестник Эссентукского института управления, бизнеса и права. – 2015. – № 10. – С. 54-57
6. Корякина, А.А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве / А.А. Корякина // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №1 (26). – С. 179-182
7. Толстикова, С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе / С.Н. Толстикова // Педагогика и психология образования. – 2012. – №3. – С. 58-62
8. Ярычев, Н.У. Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России / Н.У. Ярычев – Кисловодск, 2015. – 292 с.

УДК 376. 42

кандидат педагогических наук, доцент **Насибуллина Анися Дамировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния современной цифровой среды на развитие обучающихся, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Рассматриваются положительное и отрицательное влияние цифровизации среды на развитие обучающихся, понятия «цифровая среда», «цифровые навыки». В статье представлены некоторые результаты исследования родителей, имеющих обучающихся с умственной отсталостью и педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах Кировской, Московской, Оренбургской областей, Башкортостана, г. Санкт-Петербурга. Исследование выполнено в рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/2 от 14.02.2023). Участники исследования: 114 родителей, обучающихся с умственной отсталостью и 143 педагогов специальных (коррекционных) школ. Данные исследования показали, что большая часть родителей, имеющих детей с умственной отсталостью, являются активными пользователями цифровых ресурсов. При оценке родителями времени пребывания своих детей в Интернет-пространстве обнаружено, что свыше 40% обучающихся не используют интернет, около 40% посещают Интернет-пространство ежедневно, а 14% – не каждый день. Анализ результатов позволил сделать вывод, что педагоги и родители обучающихся с умственной отсталостью имеют сближенные позиции по вопросам, связанным с формированием цифровых навыков, способам предотвращения получения вредной информации в Интернете. По мнению респондентов цифровая среда прежде всего способствует развитию познавательной сферы детей данной категории.

Ключевые слова: цифровая среда, влияние цифровой среды, цифровые навыки, ограниченные возможности здоровья, умственная отсталость.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of the modern digital environment on the development of students, including those with limited health opportunities (HIA). The positive and negative impact of digitalization of the environment on the development of students, the concepts of "digital environment", "digital skills" are considered. The article presents some results of a study of parents with students with mental retardation and teachers working in special (correctional) schools of the Kirov, Moscow, Orenburg regions, Bashkortostan, St. Petersburg. The study was carried out within the framework of the project "A child with disabilities in a digital society: pedagogical, psychological and social aspects of socialization", implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state task (supplementary agreement No. 073-03-2023-017/2 dated 02/14/2023). Study participants: 114 parents studying with mental retardation and 143 teachers of special (correctional) schools. The research data showed that the majority of parents with children with mental retardation are active users of digital resources. When assessing the time spent by parents of their children in the Internet space, it was found that over 40% of students do not use the Internet, about 40% visit the Internet space daily, and 14% – not every day. The analysis of the results allowed us to conclude that teachers and parents of students with mental retardation have similar positions on issues related to the formation of digital skills, ways to prevent the receipt of harmful information on the Internet. According to respondents, the digital environment primarily contributes to the development of the cognitive sphere of children of this category.

Key words: digital environment, the impact of the digital environment, digital skills, limited health opportunities, mental retardation.

Введение. Современная социально-экономическая ситуация характеризуется тем, что цифровизация охватывает практически все сферы жизни человека. Российское общество становится все более информационным, где цифровая среда является составным компонентом жизни, что влечет за собой необходимость формирования цифровых навыков и умений, как у подрастающего поколения, так и у взрослых.

«Цифровизация образования – это то, на что должна быть нацелена государственная политика России, а именно предоставление качественного и непрерывного образования с помощью цифровых ресурсов» [9, С. 1].

В настоящее время педагоги, обучающиеся и их родители живут в новой реальности, в которой цифровые средства стали важной составляющей жизни. Можно констатировать, что отношение у обучающихся и их родителей к цифровизации образования весьма разноплановые, противоречивые и связаны с разными факторами.

В исследованиях Е.Л. Буслаевой, М.В. Воропаева, Г.У. Солдатовой и других ученых, представлены различные психолого-педагогические аспекты влияния цифровой среды на развитие современных детей и подростков [2; 10]. Между тем недостаточно исследованными являются вопросы влияния цифровой среды на такой контингент обучающихся, как дети с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников показал, что понятие «цифровая среда» рассматривается в широком и узком значении.

В широком значении данное понятие трактуется (В.И. Блинов, Е.С. Ларина, В.С. Овчинский) как все разнообразие информационных технологий, киберпространство, инфраструктура (телекоммуникационные/интернет-линии и т.п.), структура (с программные платформы, программы-интерфейсы и т.п.) и ультраструктуру (инфосфера), дающие человеку набор необходимых ресурсов и средств для самореализации, личностного развития, профессионального становления, решения бытовых и профессиональных задач [2].

В узком значении цифровая среда рассматривается как компонент информационно-образовательной среды, средство организации образовательного процесса с использованием разнообразных цифровых ресурсов, пространство коммуникации и постижения новейших социальных практик.

Цифровая среда, создающаяся в образовательных организациях в настоящее время, имеет большие потенциальные возможности для обучения, развития и воспитания, социализации обучающихся [9].

Так, И.Н. Теркулова цифровую среду считает «компонентом педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций цифровой среды для достижения

социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, осуществлению индивидуальной помощи и расширению социального опыта обучающихся» [11, С. 17]. Автор также указывает, что рассматриваемая среда является необходимым условием позитивной социализации обучающихся.

По мнению Т.Н. Осинина, О.В. Давыдова цифровая среда в образовательных организациях – это определенный набор информационных систем, направленный на решение всевозможных задач образовательного процесса [12].

Анализ научных работ М.Ю. Айбазовой, Е.Л. Буслаевой, Е.В. Гуляевой, Г.У. Солдатовой, И.Н. Теркуловой, С.В. Фадеевой позволяет сделать вывод, что существует как положительное, так и отрицательное влияние цифровой среды на развитие обучающихся (таблица 1) [1; 2; 3; 10; 11; 12].

Таблица 1

Влияние цифровой среды на развитие обучающихся

Влияние цифровизации среды	
Положительное	Отрицательное
<p>развитие познавательной активности, познавательной сферы (обучающие программы, ресурсы и т.п.);</p> <p>трансформация традиционных технологий обучения способствует повышению эффективности образования и самообразования (восприятия и освоения учебного материала и др.), возможности создания персонализированных образовательных маршрутов;</p> <p>развитие цифровых навыков как компонентов функциональной грамотности;</p> <p>создание среды виртуального общения, расширение социального опыта;</p> <p>содействие позитивной социализации обучающихся;</p> <p>формирование социальных установок, определенных личностных качеств (гибкость, мобильность и др.);</p> <p>самодетерминация, автономность, самовыражение в виртуальной социальной среде.</p>	<p>цифровая зависимость;</p> <p>негативные реакции организма на работу с цифровыми носителями (ухудшение зрения, повышение нервно-психического напряжения и т.п.);</p> <p>ослабление познавательных процессов («клиповое мышление» и др.);</p> <p>низкий уровень обучаемости, самостоятельности при выполнении различных учебных заданий;</p> <p>снижение социальных компетенций, прежде всего навыков непосредственного общения;</p> <p>формирование негативных социальных установок, определенных личностных качеств (инактивность, замкнутость, тревожность и др.);</p> <p>многообразие цифровых ресурсов при недостаточном уровне развития критичности мышления и отсутствия контроля создают зону риска для вовлечения в деятельность деструктивных лиц и организаций.</p>

Анализ данных таблицы 1 позволяет сделать вывод, современная цифровая среда оказывает различное влияние на детей и подростков, что повышает роль взрослых, прежде всего родителей и педагогов, в процессе использования цифровых ресурсов для решения различных задач.

Рассмотрим понятие «цифровые навыки». К.Б. Егоров, В.А. Захарова, И.П. Половина данное понятие связывают с применением «цифровых технологий в управлении и обмене информацией, взаимодействии с использованием цифровых инструментов, созданием и изменением цифрового контента, решением задач в цифровой среде» [5].

Цифровые навыки – это «устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей. Цифровые навыки позволяют людям создавать и обмениваться цифровым контентом, коммуницировать и решать проблемы для эффективной и творческой самореализации в обучении, работе и социальной деятельности в целом» [7, С. 10].

Очевидно, что работа с разнообразными ресурсами цифровой среды в образовательных организациях расширяет перспективы как успешного обучения, так и социализации для всех обучающихся, включая детей с ОВЗ и инвалидностью, формирования и развития у них соответствующих цифровых навыков.

При этом отметим, что в настоящее время цифровая среда это не только то, что имеют в своем оснащении специальные (коррекционные) школы, но и все цифровые средства, имеющиеся как у родителей, так и у обучающихся с ОВЗ.

Одной из многочисленных групп обучающихся с ОВЗ являются школьники с умственной отсталостью.

В научной работе И.И. Кузьминой установлено, что подростки и юноши с умственной отсталостью имеют более низкую сетевую осведомленность (в том числе о теневой стороне Интернета); более низкие показатели сетевой мобильности и переключаемости. Интернет они используют чаще всего для общения, игр, знакомств и поиска пары, чем для учебы, заработка, саморазвития и т.п. [6].

Отметим, что исследования взрослых, которые окружают ребенка с умственной отсталостью, их позиций в отношении цифровой среды и формирования цифровых навыков у таких обучающихся немногочисленны.

В рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации» было проведено исследование, участниками которого являлись родители, имеющие детей с умственной отсталостью и педагоги, работающие в специальных (коррекционных) школах Кировской, Московской, Оренбургской областей, Башкортостана, г. Санкт-Петербурга.

Одна из задач проекта состояла в выявлении ресурсов и рисков использования инновационных технологий цифрового образования в работе с детьми с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В анонимном анкетировании участвовали 114 родителей, обучающихся с умственной отсталостью, имеющих детей старше 12 лет, и 143 педагога специальных (коррекционных) школ.

В данной статье мы рассмотрим некоторые результаты исследования респондентов. Прежде всего нас интересовало то, сколько времени сами родители и их дети с умственной отсталостью ежедневно проводят в Интернет-пространстве (мессенджеры, социальные сети, интернет-сайты и т.д.). Вполне очевидно, что родители своим примером формируют у детей и подростков, поведенческие паттерны, позиции и оценки современных средств цифровизации, демонстрируя определенный уровень владения цифровыми навыками: от низкого до продвинутого.

Анкетирование позволило констатировать, что 39,5% родителей, имеющих детей с умственной отсталостью, не фиксируют время пребывания в Интернет-пространстве, 25,4% проводят там около часа, а 17,5% – около 5 часов. При этом не каждый день и по мере необходимости посещают Интернет-пространство около 15% респондентов (7,9% и 7% соответственно).

На вопрос о количестве времени ежедневно проводимом в Интернет-пространстве детьми, получены следующие данные: 39,5% респондентов отметили, что не используют интернет, совместный просмотр фильмов, а 2,6% указали, что их

ребенок вообще не пользуется Интернетом. 14% родителей отметили, что их дети посещают Интернет-пространство не каждый день. При этом время, проводимое в Интернете детьми, родители отметили различное: около 1 часа – 15,8%, около 5 часов – 13,2%, более 8 часов – около 11%.

Анализ ответов позволяет сделать вывод, что большая часть родителей являются активными пользователями цифровых ресурсов, так как ежедневно проводят в Интернет-пространстве свыше 85% респондентов. При оценке родителями времени пребывания своих детей в Интернет-пространстве обнаружено, что свыше 40% обучающихся не используют интернет, около 40% посещают Интернет-пространство ежедневно, а 14% – не каждый день. Можно предположить, что многие родители, имеющие детей с умственной отсталостью полагают, что посещение Интернет-пространства для такого ребенка должно быть либо ограничено, либо недоступно. Некоторые родители позволяют своим детям использовать цифровые средства более 8 часов. Анализ данных позволяет констатировать, что родительское сообщество имеет различные позиции в отношении предоставления доступа и времени пребывания в Интернет-пространстве обучающимся данной категории.

Представим соотношение ответов родителей, обучающихся с умственной отсталостью и педагогов специальных (коррекционных) школ на некоторые вопросы в исследовании (таблица 2).

Таблица 2

Результаты исследования родителей, обучающихся с умственной отсталостью и педагогов специальных (коррекционных) школ (в %)

	Педагоги, работающие с обучающимися с умственной отсталостью	Родители обучающихся с умственной отсталостью
<i>Кто является ответственным за формирование цифровых навыков детей?</i>		
Школа (педагоги)	73,4%	36%
Семья (родители)	96,5%	90,4%
Внешкольные организации (педагоги студий и кружков)	28,7%	9,6%
Сам ребенок	28%	32,5%
Дошкольные организации (воспитатели)	11,2%	2,6%
Кто сам в этом хорошо разбирается		0,9%
<i>Как можно уберечь ребенка от получения вредной информации в Интернете?</i>		
Установить (договориться с ним) правила просмотра телевизора, работы в Интернете и пр.	58,5%	56,1%
Установить программы, повышающие информационную безопасность	88,7%	46,5%
Обсуждать с ребенком все текущие события, вызывая его на откровенность	54,2%	44,7%
Знать содержимое его карманов, портфеля, тумбочек и пр.	20,4%	10,8%
Изучать его друзей, социальное окружение, которое может на него влиять	57%	30,7%
Проводить профилактические беседы	74,6%	57%
Ему должны давать необходимую информацию в семье/другие педагоги и пр.	44,4%	14,9%
Не сидит в Интернете		0,9%
<i>Способствует ли цифровая среда (использование ребенком Интернета через различные устройства) решению следующих задач</i>		
Введению ребенка в мир норм и правил	24,5%	21,9%
Развитию познавательной сферы ребенка	75,5%	62,3%
Поддержанию детских контактов	39,9%	32,5%
Развитию трудолюбия у ребенка	8,4%	23,7%
Поддержанию и развитию интересов ребенка	54,5%	39,5%
Получению удовольствия, развлечению	49%	46,5 %
Формированию навыков обработки информации	58%	-

Полученные результаты, позволяют заключить, что родители и педагоги в целом, имеют сходные позиции по предложенным вопросам.

Так, при ответе на вопрос «Кто является ответственным за формирование цифровых навыков детей?» респонденты считают, что это прежде всего семья (родители), затем школа (педагоги) и внешкольные организации (педагоги студий и кружков). Отметим, что 28% педагогов и 32,5% родителей указывают, на то что сам обучающийся является ответственным за формирование цифровых навыков. С учетом нозологии отметим, что эти ответы показывают, что взрослые окружающие обучающихся с умственной отсталостью склонны несколько переоценивать их возможности, считая что они способны самостоятельно нести полную ответственность за формирование данных навыков у себя.

Следующий вопрос касался проблемы, связанной с ограждением обучающихся от получения вредной информации в Интернете. Несмотря на сходные данные, их количественное соотношение по этому вопросу несколько отличается по группам респондентов. Так, 88,7% педагогов коррекционных школ отмечают, что необходимо прежде всего установить программы, повышающие информационную безопасность, 74,6% специалистов указывают на целесообразность проведения профилактических бесед о вредной информации в Интернете. 58,5% педагогов отмечают, что необходимо договориться с ребенком, согласовать правила просмотра телевизора, работы в Интернете и пр. 57% учителей обращают внимание на то, что ближайшее социальное окружение (друзья, референтная группа и др.) может оказывать влияние на подростков с умственной отсталостью в получении информации, наносящий вред как психическому, так и физическому здоровью.

В группе родителей ответы на этот вопрос распределились следующим образом: 57% из них отмечают, что организация профилактических бесед о фейковой и другой информации в Интернете, которая может нанести вред будут эффективны; 56,1% респондентов считают, что договор и правила по использованию в семье Интернета, других цифровых средств также является одним из путей ограждения от нежелательной информации.

46,5% испытуемых обозначили целесообразность установки программ, повышающих информационную безопасность. 44,7% родителей полагают, что обсуждение с ребенком всех текущих событий, откровенный разговор, позволит оградить его от вредной информации из Интернета. 30,7% респондентов акцентируют внимание на том, что родителям необходимо знать кто из сверстников, других лиц окружает школьника с умственной отсталостью.

В ходе исследования мы выяснили как родители подростков с умственной отсталостью и педагоги коррекционных школ оценивают решению каких задач способствует цифровая среда. И педагоги коррекционных школ (75,5%) и родители (62,3%), указали на то, что в первую очередь цифровая среда способствует развитию познавательной сферы ребенка, поддержанию и развитию его интересов (54,5% и 39,5% соответственно). Между тем 58% учителей отметили влияние цифровой среды на формирование навыков обработки информации.

Около 50% респондентов указали, что цифровая среда способствует получению удовольствия, развлечению.

Выводы. Таким образом, полученные данные позволили заключить, что:

– большая часть родителей обучающихся с умственной отсталостью являются активными пользователями цифровых ресурсов;

– родительское сообщество имеет различные позиции в отношении предоставления доступа и времени пребывания в Интернет-пространстве обучающимся данной категории;

– родители подростков с умственной отсталостью и педагоги коррекционных школ среди основных средств, связанных с ограждением обучающихся от получения вредной информации в Интернете выделили: установку программ, повышающих информационную безопасность и проведение профилактических бесед на эти темы;

– цифровая среда способствует развитию познавательной сферы ребенка с умственной отсталостью, поддержанию и развитию его интересов.

Цифровая среда оказывает влияние на развитие цифровых навыков обучающихся с ОВЗ, так как цифровизация образования обуславливает необходимость пересмотра традиционных технологий и средств организации образовательного процесса и созданию новых.

Очевидно, что взрослым в процессе ознакомления школьников с умственной отсталостью с разнообразными цифровыми ресурсами, а также при осуществлении деятельности, связанной с формированием цифровых навыков, необходимо учитывать особенности этой категории детей и мнение их родителей.

Литература:

1. Айбазова, М.Ю. Цифровая гигиена как фактор профилактики негативного влияния диджитализации на школьников [Электронный ресурс] / М.Ю. Айбазова А.А. Карасова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31252> (дата обращения: 24.04.2023)

2. Буслаева, Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников / Е.Л. Буслаева // Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки. – Вып. 2 (835). – 2020. – С. 159-172

3. Гуляева, Е.В. Компьютерные игры в жизни дошкольников / Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 5-12

4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под научн. ред. В.И. Блинова. – М.: Перо, 2019. – 98 с.

5. Егоров, К.Б. Цифровые навыки как компоненты функциональной грамотности: готов ли учитель? [Электронный ресурс] / К.Б. Егоров, В.А. Захарова, И.П. Половина // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 2. – С. 135-143. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39535> (дата обращения: 28.04.2023)

6. Кузьмина, Т.И. Использование методики «Сетевой самоотчет» для изучения специфики интернет-социализации подростков и юношей с нарушением интеллекта // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 5-21. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metodiki-setevoy-samootchet-dlya-izucheniya-spetsifiki-internet-sotsializatsii-podrostkov-i-yunoshey-s-narusheniem/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metodiki-setevoy-samootchet-dlya-izucheniya-spetsifiki-internet-sotsializatsii-podrostkov-i-yunoshey-s-narusheniem-intellekta) (дата обращения: 28.04.2023)

7. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Междун. конф. «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка [Электронный ресурс]. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.

8. Осинина, Т.Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т.Н. Осинина, О.В. Давыдова // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. – № 2. – С. 24-28

9. Сентищева, Е.А. Цифровизация и ее влияние на развитие профессионального образования [Электронный ресурс] / Е.А. Сентищева // Ученые записки. Электронный научный Курского государственного университета. – 2022. – № 2 (262). – <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-ee-vliyanie-na-razvitie-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 28.04.2023)

10. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд развития интернет, 2013. – 144 с.

11. Теркулова, И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Теркулова Ирина Наильевна. – Москва, 2019. – 27 с.

12. Фадеева, С.В. Педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательном учреждении: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фадеева Светлана Владимировна. – Смоленск, 2013. – 26 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Омарова Заира Шарухановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания Тазуркаева Социта Сандамиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Магомадова Алиса Иналовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыты психологические и возрастные особенности учащихся средней школы с билингвальным типом мышления. Разъясняется влияние данных аспектов в рамках обучения русскому языку как основному. Определяется педагогический подход при освоении языковых норм учащихся с билингвальным типом мышления. Выявлены преимущества и сложности исследуемой категории учащихся в процессе изучения русского языка. Определены перспективы применения русского языка такими учащимися в повседневной жизни, а также указана степень важности развития билингвального типа мышления для последующей реализации государственных задач. Рассмотрены особенности педагогической деятельности в рамках обучения русскому языку и предложен подход к систематизации данного образовательного процесса в отношении билингвальных учащихся.

Ключевые слова: билингвизм, языковые нормы, знаковые символы, лексический прием, синтаксическая конструкция.

Annotation. The article reveals the psychological and age characteristics of secondary school students with a bilingual type of thinking. The influence of these aspects in the framework of teaching Russian as the main language is explained. The pedagogical approach is determined when mastering the language norms of students with a bilingual type of thinking. The advantages and difficulties of the studied category of students in the process of learning the Russian language are revealed. The prospects of using the Russian language by such students in everyday life are determined, and the degree of importance of developing a bilingual type of thinking for the subsequent implementation of state tasks is indicated. The features of pedagogical activity in the framework of teaching the Russian language are considered and an approach to systematization of this educational process in relation to bilingual students is proposed.

Key words: bilingualism, language norms, symbolic symbols, lexical device, syntactic construction.

Введение. Учащиеся средней школы с билингвальным типом мышления представляют особый интерес среди педагогов и в научном сообществе в целом. Их способности восприятия языковых норм как комбинацию знаковых символов в значительной степени важны в процессе обучения русскому языку. В настоящее время изучение русского языка билингвальными учащимися пока ведется наравне с теми школьниками, для которых русский язык является единственным и основным языком для межличностного общения. Однако уникальность мышления билингвальных учащихся при восприятии русского языка, в том числе в средней школе, предполагает индивидуальный подход со стороны образовательной системы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего общего образования предложены два ракурса, в рамках которых внимание уделяется аспектам изучения русского языка в целом и необходимости сохранения этнической идентичности в процессе формирования личности [9]. Необходимость разработки педагогических подходов и методологии для обучения русскому языку билингвальных учащихся определяет актуальность настоящей статьи и деятельности педагога. По этой причине целью настоящего исследования является выявление ключевых составляющих, способствующих адаптации норм русского языка и восприятия посредством его окружающей действительности в отношении билингвальных учащихся.

Под билингвальным типом мышления понимается способ восприятия действительности путем выстраивания образных и символических мыслительных процессов на двух языках.

Многие исследования в рамках обозначенной темы затрагивают преимущественно особенности обучения учащихся младших классов. Однако в таких работах имеются сведения, пригодные для понимания специфики восприятия языковых норм учащимися средней школы и развития этих норм. В частности, педагоги Е.В. Мокина, И.О. Ерохина и Р.Р. Басырова разработали модель образовательного процесса в начальной школе с учетом билингвального компонента, деятельностный подход которого частично может быть адаптирован для учащихся средней школы [3, С. 67]. Ученые-педагоги З.Ш. Омарова и З.Г. Абдуразакова рассматривают элементы коммуникативной сущности в рамках сравнительного анализа изучения русского и аварского языков [4, С. 77]. Ученые-педагоги Т.Х. Абдулазимова, П.П. Дахтукаева и С.С. Тазуркаева считают важным компонентом добавления поликультурности в образовательный процесс в целях совершенствования культурного интеллекта [1, С. 5].

Таким образом, обозначенные компоненты педагогической деятельности существенно влияют на обучение русскому языку учащихся разной возрастной категории. В частности, особое внимание заслуживают учащиеся средней школы, так как на них приходится наиболее широкий возрастной диапазон личностного развития и притока различных компетенций.

Изложение основного материала статьи. В средних классах образовательной организации в значительной степени усложняется учебная программа за счет профилирования предметов и их количества. Учащиеся начинают взаимодействовать с большим количеством педагогов и с различными подходами в их деятельности. В частности, осуществляется процесс адаптации под различные требования педагогов, а также педагогические методы построения занятия в рамках изучаемого предмета.

Среди учащихся средних классов наблюдается постепенное взросление и осмысление окружающей действительности путем формирования критического мышления. Следует отметить, что для данной возрастной группы существенно меняется специфика восприятия информации, транслируемой педагогом. В лингвистическом аспекте положительным ресурсом является то обстоятельство, что учащиеся более охотно переключаются с одного направления на другое, в том числе с одного языка на другой. Это объясняется тем, что специфика данной возрастной группы учащихся не предполагает восприятие информации в течение продолжительного времени, однако учащиеся все еще склонны к разнообразному познанию окружающей действительности.

Учащиеся данной возрастной группы стремятся дополнять определенный материал собственным видением изучаемого явления, что указывает на формирование соответствующих нейронных связей, отвечающих за восприятие языковых средств как знаковых символов, а также способность к трансформации данных знаковых символов в информацию иного типа и содержания [2, С. 264-266].

В средних классах также наблюдается стремление к собственной интерпретации в процессе изложения материала, которое объясняется интенсивным развитием абстрактного мышления учащихся. Хотя педагогической целью является дословное воспроизведение и понимание учащимися правил в рамках предмета, для языкового восприятия абстрактное мышление имеет важное значение. Обозначенный тип мышления позволяет адаптировать лексические, морфологические, морфемные единицы и приемы в повседневной речи вне зависимости от применяемого языка в определенный момент времени. Таким образом, учащиеся привыкают к комбинированию, к примеру, английского и русского языков, если они изучают один язык как основной, а другой – как иностранный. Для учащихся с билингвальными способностями возможность абстрактного мышления значительно расширяется, так как их нейронные связи образуются более интенсивно в результате применения в письменной и устной речи как минимум трех языков в образовательной организации. При этом два языка, изучаемых в образовательной организации, для таких учащихся являются повседневными.

Билингвальные особенности среди учащихся средних классов становятся выраженными, так как, к примеру, в Чеченской Республике и в Республике Дагестан подрастающее поколение изначально усваивает родной язык при взаимодействии с семьей и активно совершенствует его в языковой среде. Предусмотренное образовательной программой Российской Федерации обязательное изучение русского языка с первого класса своевременно прививает обозначенный язык в качестве основного, но все же второго языка для применения в повседневной жизни. Таким образом, в процессе перехода в средние классы образовательной организации, учащиеся выравнивают объем знаний как родного языка, так и русского языка, который также воспринимается ими основным.

В средних классах учащиеся беспрепятственно расширяют объем знаний родного и русского языков, так как на этот период приходится существенное расширение способов взаимодействия учащихся с окружающей действительностью. Их личные интересы и способности реализуются в рамках предметов, проводимых преимущественно на русском языке, и языковой среды, предусматривающей национальный аспект.

Рассматривая отдельно занятия по русскому языку, следует отметить, что билингвальными учащимися подобные образовательные мероприятия воспринимаются в основном положительно, так как содержательная часть учебной программы предусматривает активное применение лучших образцов русской и зарубежной литературы. Упражнения, выполняемые учащимися средней школы, зачастую подразумевают отрывки из классических литературных произведений. Таким образом, билингвальные учащиеся не только осваивают языковые нормы на занятиях, но также знакомятся с ценностями и нравственными аспектами жизни, которым посвящены предусмотренные для данной цели литературные произведения. Языковые компоненты и правописание на русском языке в восприятии билингвальных учащихся формируются с учетом содержания учебного материала, связи текста с окружающей действительностью, эмоционального фона в отношении изучаемой или обсуждаемой проблемы. Посредством освоения языковых норм билингвальные учащиеся испытывают определенные эмоции и сублимируют их на платформу родного языка.

Данный педагогический аспект в значительной степени является положительным и результативным ресурсом, так как посредством языковой имплементации осуществляется процесс самовоспитания и совершенствования волевых качеств для восприятия более сложной по структуре и содержанию информации. Специфика обучения русскому языку среди билингвальных учащихся на примере работы с отрывками классических литературных произведений способствует интенсивному развитию мышления и навыков рассуждения, а также сопоставления одних социальных явлений с другими.

Обучение русскому языку исследуемой категории учащихся образует нестандартные формы иллюстрирования текстового материала и его содержания, что отражается на степени гибкости в процессе принятия учащимися решений в повседневной жизни. При этом следует учитывать, что различия в структуре родного и русского языков подразумевает также определенные трудности для билингвальных учащихся. В частности, сложности возникают при морфологическом разборе глаголов, а также более структурном изучении причастных и деепричастных оборотов. Дополнительный компонент обозначенной проблемы состоит также в специфике синтаксических конструкций, которые основаны на логике и приоритетности употребления слов в изучаемых билингвальными учащимися языках.

Синтаксическая конструкция зачастую противоположна, к примеру, в некоторых языках народов Кавказа и в русском языке. Обозначенная сложность способствует интерактивному развитию личности путем совершенствования языковых норм в письменной и устной речи как в образовательной организации, так и в семье [5, С. 754]. В целях преодоления обозначенных сложностей необходимо увеличивать количество учебных часов для обучения русскому языку, в частности, в образовательных организациях с этнически выраженными компонентами. Обозначенный аспект необходим для обучения билингвальных учащихся в целях устранения предпосылок восприятия русского языка как чуждого или непригодного для применения в повседневной жизни.

Увеличение количества учебных часов в отношении русского языка также позволит билингвальным учащимся развить собственные нейронные связи и культурный интеллект в процессе знакомства с отдельными аспектами русского языка, которые прослеживаются в различных территориальных образованиях Российской Федерации, к примеру, региональные различия в способах употребления элементов устной речи. Одним из значительных факторов уделения особого внимания русскому языку для билингвальных учащихся в образовательной организации является их потенциальная способность изучать другие языки, в том числе относящиеся к категории редких.

Билингвальные учащиеся посредством обучения русскому языку и увеличения учебных часов являются уникальными представителями общества, которые могут применять свои способности к восприятию языков в узких направлениях, затрагивающих вопросы национальной безопасности и развития отдельных приоритетных отраслей государства. Русский язык для исследуемой категории учащихся является способом сохранить национальную идентичность, так как изучение структуры данного языка способствует сравнительному анализу лексических приемов в языках и особенностей синтаксической конструкции. Соответственно, билингвальным учащимся прививается любопытство и повышенный интерес не только к русской культуре, но также к своей культуре и культуре других народов Российской Федерации.

Обучение русскому языку билингвальных учащихся способствует формированию восприятия ими данного языка как инструмента для адаптации образовательного процесса. Русский язык выступает своеобразным языковым инструментом в процессе получения и осмысления информации в рамках других предметов, предусмотренных для средней школы.

Необходимость адаптации педагогической деятельности в сфере обучения русскому языку билингвальных учащихся способствует созданию методического руководства для педагогов образовательных организаций. Данное методическое руководство должно быть разработано в соответствии с ФГОС среднего общего образования и учебным планом, предусмотренным для обучения русскому языку в средней школе. Структура методического руководства подразумевает разработку последовательности организации учебных часов и соответствие содержательной части образовательной

программы профильным компетенциям, связанным с развитием коммуникативных и рефлексивных навыков среди учащихся. Кроме того, методическое руководство должно включать примерное планирование тематических занятий, критерии и подходы к выбору практических заданий, а также необходимый информационный материал в рамках профиля предмета. Обозначенный информационный материал предназначен для педагогов и предполагает рекомендации с учетом билингвальных способностей учащихся, аспекты разъяснительного характера, методические указания в отношении профильной и отраслевой литературы, а также результаты исследований, проведенных различными представителями научного сообщества в отношении языковых способностей исследуемой категории учащихся.

Ресурсы информационного характера, а также результаты соответствующих исследований были сформированы научным сообществом следующих вузов: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ДГПУ), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ) и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова») [6], [7], [8]. Многие результаты лингвистических исследований, посвященных педагогическим аспектам исследуемой темы, отражены в монографиях профессорско-преподавательского состава указанных вузов. Ими также были сформированы методические разработки для повышения качества образовательного процесса, в том числе в процессе обучения русскому языку. При создании методического руководства для педагогов образовательных организаций будут также учтены практические аспекты и положительные результаты обучения государственному языку этнических групп в других регионах Российской Федерации.

Обучение русскому языку билингвальных учащихся в средней школе должно учитывать психологические и возрастные особенности, направленные на разностороннее интенсивное восприятие данными учащимися окружающей действительности. Педагогу следует учитывать как положительные стороны обучения русскому языку, так и преимущества билингвального типа мышления среди учащихся в целях достижения коммуникативной компетенции. Обозначенные аспекты совершенствования педагогической деятельности в средней школе предполагают необходимость разработки узконаправленной методологии, которую возможно посредством руководства для педагогов распространить в образовательной системе не только Республики Дагестан и Чеченской Республики, но также в других республиках Северного Кавказа.

Выводы. Современной образовательной системе необходимы непрерывные исследования в отношении потенциала билингвальных учащихся с учетом изменений в русском языке, которые осуществляются под влиянием меняющейся повседневной жизни. Кроме того, необходимо формирование педагогического подхода и методологии для педагогов образовательных организаций, в частности, в средней школе, так как многие территории Российской Федерации населяют этнически выраженные граждане с билингвальным типом мышления.

Литература:

1. Абдулазимова, Т.Х. Поликультурность в обучении языку как стратегия культурного самоопределения в эпоху глобализации / Т.Х. Абдулазимова, Р.П. Дохтукаева, С.С. Тазуркаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-4. – С. 4-7
2. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
3. Мокина, Е.В. Билингвальное и поликультурное развитие младших школьников в условиях гимназии / Е.В. Мокина, И.О. Ерохина, Р.Р. Басырова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №1. – С. 65-73
4. Омарова, З.Ш. Характеристика диалогических единств в русском и аварском языках / З.Ш. Омарова, З.Г. Абдуразакова // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. – 2017. – №4. – С. 77-81
5. Педагогический словарь / [И.А. Каиров и др.]; под ред. И.А. Каирова. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
6. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dspu.ru/> (дата обращения: 11.06.2023)
7. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 11.06.2023)
8. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=liqn471g7r978076229/> (дата обращения: 11.06.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09fac766fbee182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 11.06.2023)

Педагогика

УДК 371

начальник подготовительного курса специального факультета Оржеховский Алексей Станиславович
Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооружённых Сил Российской Федерации» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сорокопуд Юнна Валерьевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РФ

Аннотация. Цель исследования состоит в даче максимально точной характеристики специфики подготовки иностранных военнослужащих в пространстве военных вузов Российской Федерации. Его научная новизна заключается в определении основных черт процесса профессиональной подготовки иностранных курсантов военными вузами РФ и связанных с ними перспектив его дальнейшего совершенствования. В результате автор приходит к заключению, что совершенствование соответствующего сегмента высшего военного образования является одним из перспективных направлений его дальнейшего поступательного развития. На этом основании выделяются некоторые наиболее

существенные его характеристики. По итогам их исследования предлагается ряд мер по улучшению соответствующих аспектов профессиональной подготовки иностранных граждан российскими военными вузами. Соответствующие меры связаны, главным образом с организацией филологического сопровождения интересующего нас процесса. Они представляются выполнимыми на современной стадии развития отечественного высшего военного образования.

Ключевые слова: высшее образование, высшее военное образование, подготовка иностранных военнослужащих в военных вузах РФ, курсант, преподаватель.

Annotation. The study's purpose is to give the most accurate characteristics for the specifics of the foreign military personnel training in the Russian Federation military universities space. Its scientific novelty lies in determining the foreign cadets professional training by Russian military universities process main features and the associated prospects for its further improvement. As a result, the author comes to the conclusion that the improvement of the higher military education corresponding segment is one of its further progressive development promising directions. On this basis, some of its most significant characteristics are highlighted. Based on their research results, a number of measures are proposed to improve the relevant aspects of the foreigners professional training by Russian military universities process. The corresponding measures are mainly related to the organization of this process philological support. They seem feasible at the Russian higher military education development stage.

Key words: higher education, higher military education, training of foreign servicemen in military universities of the Russian Federation, cadet, teacher.

Введение. Актуальность исследования не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт факт роста международной напряжённости, характерный для последних лет (И.О. Абрамова, О.А. Бучнева, Ю.А. Лобейко, Н.В. Поморцева, Н.Е. Суханова) [7, С. 35]. В непростой международной обстановке одним из важных факторов, позволяющих обеспечить достижение целей внешней политики России, является упрочение связей со стратегическими партнёрами (Х.С. Байчорова, И.А. Гребенникова, О.Н. Олейникова, О.Г. Тринитарская) [9, С. 116-117].

На сегодняшний день значимой областью, в которой возможно эффективное и взаимовыгодное международное сотрудничество, является военная сфера (И.А. Алёхин, И.С., Измайлова, Т.В. Павлушкина, А.Б. Ручкин, А.Н. Суханова, Н.Е. Суханова, Т.Н. Язвинская) [1, С. 101]. В свою очередь, достижение желаемых результатов в соответствующей сфере представляется возможным только при условии эффективной подготовки военнослужащих дружественных стран силами военных вузов, осуществляющую образовательную деятельность на территории Российской Федерации (Алёхин И.А., О.А. Береговая, А.С. Вершков, Л.В. Жежель) [2, С. 49-50].

Естественно, что в период модернизации отечественного образования этот процесс с неизбежностью должен претерпеть определённые изменения [8, С. 156]. Его специфике на современном этапе посвящена данная статья.

В виду вышеизложенного её цель мы можем определить следующим образом: охарактеризовать специфику подготовки иностранных военнослужащих в пространстве военных вузов Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка иностранных обучающихся российскими военными вузами представляет собой педагогический процесс, направленный на формирование у них готовности к военно-профессиональной деятельности в вооружённых силах своих стран (Алёхин И.А., Измайлова И.С., Лёнев Ю.А. и др) [1].

В качестве содержательной основы процесса профессиональной подготовки иностранных военнослужащих военными вузами РФ выступают:

- образовательные программы высшего образования (специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации);
- дополнительные профессиональные программы [6, С. 39].

Такие программы разрабатываются и реализуются в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, а также квалификационными требованиями к профессиональной подготовке военных специалистов. В ходе их разработки и реализации учитываются:

- результаты взаимодействия между Главным управлением международного военного сотрудничества МО РФ, российскими военными образовательными организациями с одной стороны и государствами-заказчиками – с другой [3, С. 13];

- требования федеральных государственных образовательных стандартов к уровню подготовки и ожидаемым результатам;

- основные положения ряда международных соглашений и контрактов;
- положения контрактов и договоров Министерства обороны РФ с производителями и разработчиками продукции военного назначения;

- приказы Министра обороны РФ;
- специфика поставки вооружений и военной техники в отдельные зарубежные государства [1, С. 103-104];
- ключевые особенности развития вооружённых сил государств-заказчиков на современной стадии [9, С. 118];
- необходимость соблюдения режима секретности.

Успешность подготовки курсантов из зарубежных стран на современном этапе развития системы высшего военного образования в нашей стране в основном определяется пятью факторами (Табл. 1).

Таблица 1

Факторы, определяющие успешность подготовки курсантов из зарубежных стран российскими военными вузами

№ п/п	Факторы
1	Уровень базовой подготовки учащихся.
2	Готовность преподавателей к работе с иностранными курсантами [2, С. 49-50].
3	Обеспеченность учебно-методическими материалами на национальных языках.
4	Наличие у иностранных учащихся опыта практической военной деятельности [1, С. 104].
5	Уровень владения обучающимися языком обучения (русский).

Как видим, уровень владения русским языком, характерный для иностранных обучающихся, является важным фактором, от которого, в числе прочих, зависит успех их профессиональной подготовки российскими военными вузами (Е.А. Великанова, Д.Х. Муртич, И.А. Чухлебова) [2, С. 12]. В этой связи приходится констатировать, что сегодня он

зачастую бывает недостаточным. Например, в странах бывшего СССР фиксируется отказ от национально-русского двуязычия и обучения на русском языке, что соответствующим образом отражается на уровне владения таковым. С другой стороны, сегодня система преподавания русского языка в военных вузах несовершенна [7, С. 37]. Это объясняется недостаточным количеством часов, отводимых в большинстве ОО на его освоение.

По этой причине в ходе разработки и реализации программ подготовки иностранных курсантов преподавателям необходимо уделять повышенное внимание вопросам отбора учебной информации [10, С. 238]. В частности, так как важным условием высокого уровня подготовки иностранных военных специалистов является качественное освоение терминологии на русском языке, преподаватели современных военных вузов тщательно подходят к оформлению необходимых данных в языковом плане. Соответственно, на настоящем этапе развития отечественной системы высшего военного образования для улучшения восприятия учебной информации иностранными учащимися необходимы следующие меры:

- улучшение методики и содержательной стороны образовательного процесса с учётом того факта, что в соответствующих материалах содержится большое количество терминов, сложных для восприятия лицами, не являющимися носителями русского языка [9, С. 119];

- разработка словаря терминов при подготовке к лекционным занятиям;
- частичная реализация функций преподавателя русского языка педагогами-предметниками в ходе, например, объяснения терминологии преподаваемых дисциплин.

Как видим, в ходе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих важная роль должна отводиться её филологическому сопровождению. Последнее построено на конструктивном взаимодействии между преподавателями профильных кафедр с одной стороны и преподавателями русского языка как иностранного – с другой [4, С. 24-25]. Такого рода совместная деятельность с большой вероятностью будет способствовать расширению языковой компетенции преподавателей-предметников, а равно и углублению фоновых знаний преподавателей русского языка как иностранного. Таким образом, в условиях современного военного вуза возможно существенное повышение качества образования, получаемого иностранными курсантами [5, С. 85].

Далее, одной из характерных черт процесса обучения курсантов из зарубежных стран является потребность в дополнительных консультациях во время, отведенное для самостоятельной работы [1, С. 98]. Это, в свою очередь влечёт некоторое увеличение учебной нагрузки преподавателей. Проявления данной тенденции могут быть сведены к минимуму, если заблаговременно выдавать учащимся набор терминов, которые планируется использовать на занятиях. Это позволит курсантам лучше подготовиться к ним и несколько расширить собственные возможности, связанные с адекватным восприятием и усвоением необходимого материала.

Сходным целям служит реализация принципа наглядности в ходе работы с иностранными курсантами [4, С. 22-23]. Так, наиболее эффективными в ходе объяснения работы тех или иных механизмов представляются:

- рисунки;
- схемы;
- действующие макеты;
- тренажеры [3, С. 11-12].

При этом в процессе объяснения учебного материала необходима педагогическая диагностика и коррекция трудностей, могущих возникнуть в ходе усвоения информации обучающимися.

Выводы. Подводя итоги, следует, в первую очередь, указать, что в современной международной обстановке одним из важных факторов, позволяющих обеспечить достижение целей внешней политики России, является укрепление связей со стратегическими партнёрами. При этом значимой областью, в которой возможно эффективное и взаимовыгодное международное сотрудничество, является военная сфера.

В свою очередь, достижение желаемых результатов в соответствующей сфере представляется возможным только при условии эффективной подготовки военнослужащих дружественных стран силами военных вузов, осуществляющих образовательную деятельность на территории Российской Федерации.

Обучение иностранных учащихся российскими военными вузами – педагогический процесс, направленный на формирование у них готовности к военно-профессиональной деятельности в вооружённых силах своих стран. В качестве его содержательной основы выступают образовательные программы высшего образования и дополнительные профессиональные программы.

Они разрабатываются и реализуются в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, а также квалификационными требованиями к профессиональной подготовке военных специалистов.

Успешность подготовки курсантов из зарубежных стран на современном этапе развития отечественной системы высшего военного образования в основном определяется пятью факторами. В их числе: уровень базовой подготовки учащихся; готовность преподавателей к работе с иностранными курсантами; обеспеченность учебно-методическими материалами на национальных языках; наличие у иностранных учащихся опыта практической военной деятельности; уровень владения обучающимися языком обучения (русский).

Таким образом, уровень владения русским языком, характерный для иностранных обучающихся, является важным фактором, от которого во многом зависит успех их профессиональной подготовки российскими военными вузами. В этой связи приходится констатировать, что сегодня он зачастую бывает недостаточным.

Выводы. На настоящем этапе развития отечественной системы высшего военного образования для улучшения восприятия учебной информации иностранными учащимися необходимы следующие меры: улучшение методики и содержательной стороны образовательного процесса с учётом того факта, что в соответствующих материалах содержится большое количество терминов, сложных для восприятия лицами, не являющимися носителями русского языка; разработка словаря терминов при подготовке к лекционным занятиям; частичная реализация функций преподавателя русского языка педагогами-предметниками в ходе, например, объяснения терминологии преподаваемых дисциплин.

Ещё одной характерной чертой процесса обучения курсантов из зарубежных стран является потребность в дополнительных консультациях во время, отведенное для самостоятельной работы. Это, в свою очередь влечёт некоторое увеличение учебной нагрузки преподавателей. Проявления данной тенденции могут быть сведены к минимуму, если заблаговременно выдавать учащимся набор терминов, которые планируется использовать на занятиях.

Сходным целям служит реализация принципа наглядности в ходе работы с иностранными курсантами.

Литература:

1. Алёхин, И.А. Современная методика формирования основ научного мировоззрения у иностранных военнослужащих в процессе обучения в военных вузах российской федерации / И.А. Алёхин, И.С. Измайлова, Ю.А. Ленева // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 4 (84). – С. 108-114

2. Анисимов, В.П. Характеристика иностранных военных специалистов, как целевой группы отечественной высшей военной школы (на примере ВУНЦ ВВС «ВВА») / В.П. Анисимов // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 2А. – С. 97-105
3. Измайлова, Н.В. Анализ уровня сформированности научного мировоззрения у иностранных курсантов / Н.В. Измайлова // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 4 (84). – С. 115-121
4. Измайлова, Н.В. Статистический анализ мотивации курсантов военных вузов / Н.В. Измайлова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2021. – № 2 (62). – С. 100-111
5. Кукса, Д.А. Некоторые вопросы подготовки иностранных военнослужащих в вузах МО РФ / Д.А. Кукса // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 25 апр. 2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 84-85
6. Лаврентьева, З.И. Функции использования кейсов в военной педагогике / З.И. Лаврентьева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 39-41
7. Расторгуев, С.В. Обучение иностранных студентов в России: политические, экономические, социальные факторы / С.В. Расторгуев // Власть. 2019. – № 4. – С. 32-39
8. Тарасов, А.Н. Военно-профессиональная компетентность по практическому вождению боевых машин с применением современных технических средств обучения курсантов: содержание понятия и значимость для системы российского военного образования / А.Н. Тарасов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 155-157
9. Трегубчак, А.В. Особенности воспитательной работы с иностранными военнослужащими в вузе / А.В. Трегубчак // Вопросы педагогики. – 2018. – № 9. – С. 116-119
10. Трубникова, Л.И. О применении некоторых дидактических принципов при изучении технических дисциплин курсантами военного вуза / Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко, М.Л. Небрева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 236-239

Педагогика

УДК 37.086

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МИССИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТОЯННО ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ и обобщение передового опыта, связанного с осмыслением миссии педагога в современной системе образования и постоянно изменяющемся социуме. Представлены основные нормативно-правовые документы, задающие ориентир деятельности педагога на непрерывное саморазвитие и профессиональный рост. Проанализированы проблемы и риски осуществления современной профессиональной деятельности педагога с позиции кардинальных преобразований в системе образования, модификации ценностно-смысловых ориентаций цифровых обучающихся «Поколение Z», увеличившихся государственных требований к профессиональной компетентности и профессионально-личностным качествам педагогического работника. Определена необходимость оптимизации работы в данном направлении. Обозначены направления и пути повышения престижа деятельности педагога с позиции минимизации возникающих рисков в сфере профессиональной деятельности педагогического работника.

Ключевые слова: модернизация системы образования, реформирование социума, педагог, обучающиеся, риски осуществления труда педагога, профессиональная педагогическая деятельность, образовательные организации, миссия педагога.

Annotation. The article presents a theoretical analysis and generalization of best practices related to understanding the teacher's mission in the modern education system and a constantly changing society. The main regulatory and legal documents setting the benchmark for the teacher's activities for continuous self-development and professional growth are presented. The problems and risks of carrying out the modern professional activities of the teacher from the standpoint of radical transformations in the education system, modifications of the value and meaning orientations of digital students "Generation Z," increased state requirements for professional competence and personal qualities of the teacher were analyzed. The need to optimize work in this direction has been determined. Directions and ways to increase the prestige of the teacher's activities from the point of view of minimizing emerging risks in the field of professional activities of the teacher are outlined.

Key words: modernization of the education system, reforming of society, teacher, students, risks of the teacher's work, professional pedagogical activity, educational organizations, teacher's mission.

Введение. Современные постоянно изменяющиеся реалии и основные тенденции модернизации системы образования отражают повышение требований и запросов к педагогу как транслятору инновационных знаний и умений, духовному наставнику обучающихся, реализующему авторский педагогический стиль с позиции повышенного чувства долга, высокой степени ответственности и профессиональной чести. Постиндустриальному социуму в условиях стремительных перемен в содержании профессиональной педагогической деятельности необходим педагог, не только обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности и педагогическим мышлением, но и: постоянно развивающийся, с учетом турбулентно изменяющегося технологического уклада и модернизационных тенденций образовательной системы; нацеленный на самосовершенствование и приобретение новых профессиональных компетенций и психолого-педагогического опыта; осмысливающий профессиональную ответственность за собственные действия по обучению и воспитанию подрастающего поколения с позиции вращивания молодого человеческого капитала – будущего России.

Педагог должен предвидеть социокультурные изменения и своевременно внедрять инновации в сфере профессионального труда, осознать свои профессиональные дефициты и ускоренно их минимизировать, выстраивать продуктивные отношения с участниками образовательных отношений, креативно разрешать нестандартные педагогические задачи на основе интеграционного единства профессионализма и духовной культуры, мобильно находить оптимальные пути саморазвития и профессионального карьерного роста. При этом он должен стремиться к сохранению и укреплению своей индивидуальности, самобытности, аутентичности в области выбранного труда, реализации жизненного и профессионального кредо педагога – стать духовным наставником обучающихся, реализовать собственную миссию в гармоничном становлении взрослых субъектов.

Вышеизложенное обуславливает рассмотрение проблемы обозначения миссии педагога в современной системе образования и постоянно изменяющемся социуме.

Изложение основного материала статьи. Значимыми в аспекте исследуемой проблемы выступили научные труды следующих исследователей: Г.П. Зерновой [4] (рассматривающей профессиональное развитие педагога, процесс его самообразования и самосовершенствования, возникновение организационно-педагогических рисков в профессиональном труде педагогического работника и его профессионально-личностном росте; О.В. Пушкиной [6] (разрабатывающей теоретическое обоснование инновационной модели формирования субъектно-профессиональной позиции педагога, выявления педагогических средств, организационных форм и методов работы с педагогическим работником в рамках профессионального становления); Е.В. Елисеевой, Н.С. Кирилова [3] (исследующих в социально-педагогическом контексте феномен становления ценностных представлений об образовательно-воспитательной миссии современного педагога, идеальном образце содержания его педагогического труда и духовно-нравственных качеств, миссии высокого социального предназначения педагогического работника); А.В. Уткина [9] (характеризующего основные аспекты мировоззренческой культуры педагога в аспекте определения его миссии в широком социокультурном контексте, обозначающего функционально-статусные изменения положения педагога в современном социуме, гуманистический характер и качества идеального педагога); А.П. Валицкой [2] (определяющей социокультурную укорененность русского учительства с позиции национального менталитета России, необходимости. повышения социального статуса педагогического работника в условиях изменяющейся современной действительности).

Анализ литературных источников и передового опыта позволил выделить следующие риски осуществления педагогом трудовых действий и функций в современной системе образования и постиндустриальных реалиях социума:

– фрагментарность действий педагога по гибкой перестройке содержания профессиональной деятельности с учетом кардинальных преобразований в системе образования; модификации ценностно-смысловых ориентаций современного общества; обновленных типологических характеристик цифровых обучающихся относящихся к «Поколению Z» (Generation Z, Generation M, Net Generation, Internet Generation с их формами онлайн и офлайн практик, виртуально-реальными нормами взаимоотношений); социального заказа и требований, заданных государством в плане основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года;

– высокая степень постоянной «нагружающей и мозг и тело ответственности» за образовательные результаты, проблемы с саморегуляцией эмоций и поведения, самоорганизацией и самоконтролем, возникновение корпоративной и персональной конкуренции в рамках осуществления администрацией образовательных организаций материального стимулирования и морального поощрения. Недостаточный уровень психологической грамотности педагога, частичная сформированность умений педагога оптимально совладать с целой совокупностью стрессоров в системе образования и современно их локализовать, негативно сказывается и разрушает здоровье педагога (психологическое, физическое и социальное);

– ежедневная работа педагога в небезопасной (некомфортный климат в образовательной организации, постоянные дидактогенные воздействия, авторитарный тип управления, конфликтогенность в общении с учителями и администрацией, родителями и обучающимися) и неразвивающей (не мотивирующей к профессиональному росту и достижению акме в профессиональном труде) среде образовательной организации;

– затрудненность в освоении педагогом новых информационно-коммуникативных технологий (избыточность информации, бессистемная информационная перегруженность), переносящих жизнедеятельность современного педагогического работника в виртуальную действительность с позиции конструирования онлайн и офлайн общения посредством мессенджеров, Интернета, социальных сетей, ICQ или Skype, ведения собственного блога и т.д. Это определяет усиление коммуникативной дистанции между поколениями (взрослых и обучающихся), размытость трансляции накопленного опыта социального наследования, образцов морали и норм поведения, а также усугубляет социально-психологическое расхождение взрослеющих субъектов, нивелирует в сознании обучающихся устоявшиеся традиции и установки, ценности предыдущих поколений.

В этой связи значимыми выступают нормативные документы в сфере образования, которые отражают реализацию основного предназначения и миссию педагога, предопределяют направления минимизации возникающих рисков в сфере педагогического труда с учетом значительных реформ образовательной системы Российской Федерации и инновационных преобразований постиндустриального общества и (Указа Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»; «Закон об образовании в Российской Федерации»; Национальный проект «Образование» федерального проекта «Учитель будущего», интегрированного в проект «Современная школа»; «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста»; «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»; Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)») и т.д.

Основные направления реализации ведущих идей, представленных в нормативно-правовых документах с позиции осмысления социокультурной ситуации в российском обществе, стремительных перемен в содержании профессиональной деятельности педагога задают базовые регулятивы осуществления в педагогическом труде востребованных профессионально-личностных и социально значимых качеств педагогического работника, выработки им жизненных принципов и жизненных ориентиров продуктивного обучения, воспитания и развития взрослеющих субъектов. При этом данные документы нацеливают на непрерывное саморазвитие и профессиональный рост педагога, необходимость повышения престижа учительства в современном мире.

Современная миссия педагога как носителя традиционных российских духовно-нравственных ценностей и отношений отображает готовность к формированию идеологически-духовного, нравственно-этического иммунитета обучающихся к противостоянию деструктивным влияниям культуры Запада, асоциальной деятельности контрагентов социализации и, в целом, рискогенности постиндустриального социума.

«Учительство – это особая судьба, особая планета, особый образ жизни, реальный «духовный мост», связывающий прошлое с будущим; это особая Миссия, по природе своей несущая людям свет истины, Красоты, Добра, создающая, «творящая» самого человека» [7, С. 25]. «Эмоциональная культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых педагогом, наполняют эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом. В этом случае забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность становятся неизменными чертами стиля профессиональной деятельности, его ключевыми, знаковыми признаками» [8, С. 225].

«Выполнить свою миссию в становлении ученика, повлиять на его развитие в требуемом направлении педагог может только благодаря высочайшему авторитету, который не обеспечивается должностью и профессией. Педагог – это не только

профессия и статус человека в обществе, имеющего определенную квалификацию, это особое призвание – созидание «души человеческой», воспитание ума и сердца, рождение образа мира и приобщение к мировым культурным ценностям» [9, С. 47].

Выводы. Таким образом, теоретический анализ и обобщение передового опыта позволили констатировать, что миссия педагога в современной системе образования и постоянно изменяющемся социуме является высокозначимой для ответственного взращивания подрастающего поколения как стратегического ресурса процветания российского общества, сохранения человеческой цивилизации вообще. С каждым годом государством предлагаются меры повышения престижа профессии учителя и в официальном Президентском указе 2023 год объявлен Годом педагога и наставника в России в целях признания особого статуса педагогических работников.

С учетом вышеобозначенного необходимо своевременно минимизировать определенные риски осуществления профессиональной деятельности педагогического работника при избыточной бумажной нагрузке, быстрых изменениях в теории и методике преподавания, инновационных подходах к обучению и воспитанию подрастающего поколения, обновленных условиях труда, ненормированности рабочего дня, стрессогенности и сложности выстраивания коммуникации с разнообразными участниками образовательных отношений и т.д.

Литература:

1. Ананьева, М.А. Реализация модели организации профессионального роста педагогов в средней школе: школьный проект «Учитель будущего» / М.А. Ананьева, В.В. Тулякова // Молодой ученый. – 2020. – № 21 (311). – С. 83-86
2. Валицкая, А.П. Какой учитель нужен России? / А.П. Валицкая // Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 9. – С. 3-6
3. Елисеева, Е.В. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике / Е.В. Елисеева, Н.С. Кирилов // Эпоха науки. – 2022. – № 30. – С. 257-260
4. Зернова, Г.П. Педагогические риски в профессионально-личностном росте учителя / Г.П. Зернова // История и педагогика естествознания. – 2017. – № 2. – С. 11-14
5. Пак, Л.Г. Формирование культуры будущих специалистов в условиях модернизации общества / Л.Г. Пак, Л.Н. Максимова, М. Габдиев // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2022. – № 75. – Ч. 4. – С. 215-217
6. Пушкина, О.В. Инновационная модель формирования субъектно-профессиональной позиции педагога / О.В. Пушкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 4. – С. 37-41
7. Репринцев, А.В. Миссия российского учительства сквозь призму наследия А.С. Макаренко: от социальной разобщенности – к сплоченному действию / А.В. Репринцев // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (260). – С. 19-26
8. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды / А.В. Репринцев // Alma mater. – 2009. – № 6. – С. 223-237
9. Уткин, А.В. Миссия учителя в междисциплинарной проблематике исследований / А.В. Уткин // Преподаватель XXI века. – 2012. – № 1. – С. 46-57

Педагогика

УДК 378.2

студентка Пацко Дарья Адамовна

Институт психологии и педагогики (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Конакова Марина Сергеевна
Институт психологии и педагогики (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье проанализированы современные психолого-педагогические исследования по изучению описательного рассказа у младших школьников с задержкой психического развития. Описана процедура проведения экспериментального исследования навыков составления описательного рассказа у младших школьников с задержкой психического развития. Определены критерии и показатели оценивания описательного рассказа. Раскрываются методы и методики для установления уровня сформированности описательного рассказа у младших школьников с задержкой психического развития. Представлен количественный и качественный анализ экспериментального исследования описательного рассказа у младших школьников с задержкой психического развития. Отмечены основные трудности школьников с задержкой психического развития в составлении описательных рассказов. Выделены эффективные направления логопедической работы. Отображена последовательность работы по формированию описательного рассказа у школьников с задержкой психического развития. Представлен сравнительный анализ полученных результатов. Оценена результативность логопедической работы по формированию навыков составления описательного рассказа у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, описательный рассказ, словарный запас, лексико-грамматическое оформление.

Annotation. The article analyzes modern psychological and pedagogical research on the study of descriptive storytelling in younger schoolchildren with mental retardation. The procedure of conducting an experimental study of the skills of composing a descriptive story in younger schoolchildren with mental retardation is described. Criteria and indicators for evaluating a descriptive story are defined. The methods and techniques for establishing the level of formation of a descriptive story in younger schoolchildren with mental retardation are revealed. A quantitative and qualitative analysis of an experimental study of a descriptive story in younger schoolchildren with mental retardation is presented. The main difficulties of schoolchildren with mental retardation in compiling descriptive stories are noted. Effective directions of speech therapy work are highlighted. The sequence of work on the formation of a descriptive story in schoolchildren with mental retardation is displayed. A comparative analysis of the obtained results is presented. The effectiveness of speech therapy work on the formation of skills of composing a descriptive story in younger schoolchildren with mental retardation is evaluated.

Key words: mental retardation, primary school children, descriptive narrative, vocabulary, lexico-grammatical design.

Введение. Известно, что у детей с задержкой психического развития отмечается недостаточность механизма познавательной и речемыслительной деятельности, вследствие этого они имеют трудности в овладении словарем прилагательных, словоизменением, грамматическим структурированием связанных высказываний, связной речью. Особенности затруднения школьники испытывают в составлении описательных рассказов, что проявляется в недостаточном выявлении и характеристике существенных признаков объектов, явлений, установление аналогии и классификации, причинно-следственных связей. Все это препятствует полноценному обучению и вызывает стойкую неуспеваемость в школе.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях ученых Глухова В.П., Слепович Е.С., Воробьевой В.К. и других отмечается роль описательных рассказов в формировании высших психических функций, связной речи, учебных навыков и коммуникации [2, С. 11], что является особенно актуальным для школьников с ЗПР. Описательный рассказ Нечаева О. А. характеризует, как модель монолога, несущего за собой перечисление признаков предмета в широком понимании и при этом имеющая для этого определенную языковую структуру [5, С. 94].

Казарцева О. М. отмечает, что описание в первую очередь, это сообщение об одновременных признаках предмета, которые можно увидеть на картинке, фотографии или рисунке. Поэтому последние являются основным методическим приемом в работе над этим понятием. Оно имеет определенную структурную схему: оценка предмета, общий вид предмета и его назначение [3, С. 296].

Слепович Е. С. считала, что важной составляющей в исследовании и развитии умения составлять описательный рассказ является овладение именем прилагательным для более точной передачи свойств, признаков, образов предмета или явления [6, С. 19]. О высоком уровне владения детьми навыками продуцирования рассказов-описаний указывают завершенность текстов, полнота передачи информации, использование средств выразительности, активное включение в состав сложного предложения имён прилагательных [1, С. 24].

Вследствие вышесказанного, описательный рассказ является одной из наиболее сложных форм речи, требующей от ребенка значительных интеллектуальных усилий и достаточно высокого уровня речевого развития в целом, поэтому, исследование по формированию навыков составления описательного рассказа у школьников с задержкой психического развития позволяет подробнее рассмотреть эти особенности.

Респондентами были отобраны 12 школьников вторых классов с заключением ПМПК: задержка психического развития. Оценка уровней сформированности навыков составления описательного рассказа у школьников с задержкой психического развития осуществлялась по методикам: Смирновой И.А. «Обследование словарного запаса детей» для обследования словаря прилагательных [7, С. 22-24]; Глухова В.П. «Обследование состояния связной речи» для исследования описательных рассказов по модели предмета и о предмете по картине [2, С. 20]; Ушаковой О.С., Струниной Е.М. «Методика выявления уровня развития речи детей» – для выявления навыков составления рассказа-описания по пейзажной картине [9, С. 247].

С целью изучения навыков составления описательного рассказа у младших школьников с ЗПР было выделено 2 критерия оценивания. Первый критерий был направлен на исследование атрибутивного словаря. Школьникам были предложены упражнения на выявление умения употреблять качественные, относительные и притяжательные прилагательные. Второй критерий направлен на исследование описательных рассказов. Он содержал 3 задания: первое – ученикам предлагалось составить описательный рассказ по модели предмета (игрушка «Ёж»); второе – составление рассказа-описания о предмете по картине (дом); третье – составить описательный рассказ по пейзажной картине «Рожь».

При проведении качественно-количественного анализа выполнения заданий второй блок заданий оценивался по степени выраженности следующих диагностических показателей: самостоятельность выполнения задания и понимание наглядной ситуации; последовательность описательного рассказа и его структурных компонентов; лексико-грамматическое оформление рассказа. Таким образом, оценка результатов по каждому критерию представляла собой следующее: 4 балла – высокий уровень; 3 балла – удовлетворительный уровень; 2 балла – недостаточный уровень; 1 балл – низкий уровень.

Результаты констатирующего исследования словаря прилагательных младших школьников с ЗПР показаны на рисунке 1.

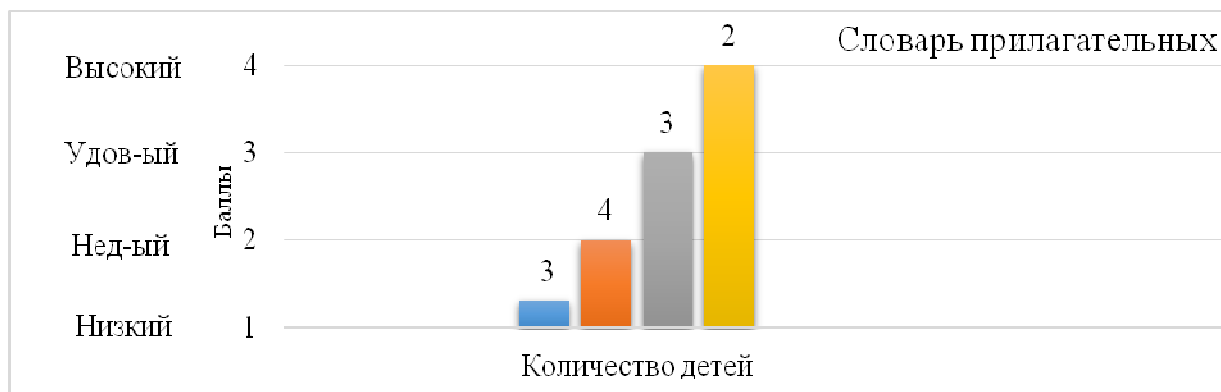


Рисунок 1. Уровни сформированности словаря прилагательных школьников с ЗПР

Полученные данные из рисунка 1 показали, что наивысшую оценку – 4 балла (высокий уровень) получили два ученика, они правильно употребили все разряды прилагательных. Далее мы видим, что 3 балла (удовлетворительный уровень) поставлено трем школьникам – это свидетельствует о верном употреблении качественных, относительных прилагательных и ошибочном употреблении притяжательных. Например, отвечая на вопросы: «Это уши медведя, значит они чьи?» были даны ответы – «медвежьи», «медведьи», «мишки», «медвежьи», «медведины»; «Хвост вороны, он чей?» – «воронины», «вороний», «вороны» и т.д. Недостаточный уровень атрибутивного словаря выявлен у четырех учащихся, они получили 2 балла. Им не удалось употребить верно разряды относительных и притяжательных прилагательных. Например, школьники делали такие ошибки: «Если сок из апельсина, то он оранжевый, апельсиновый, вкусный»; «Если варенье сделано из клубники, то оно клубничный, клубниковый, клубника»; «Если кораблик сделан из бумаги, то он бумажный, сухой, красивый»; «Если фигурка сделана из пластилина, то она пластилиновая, пластилиновый, липучая» и т.д. Также, три ученика получили по 1 баллу (низкий уровень), они неправильно употребили большинство прилагательных всех разрядов. Например, при подборе качественных прилагательных, отвечали на вопросы следующим образом: «Гиря какая? Шарик

какой?» – «сильная гиря», «черная гиря», «легкая шар», «красный шар». Таким образом, у большинства школьников с ЗПР словарь прилагательных полноценно не сформирован.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены уровни сформированности навыков составления описательного рассказа у младших школьников с ЗПР, представленные в рисунке 2.

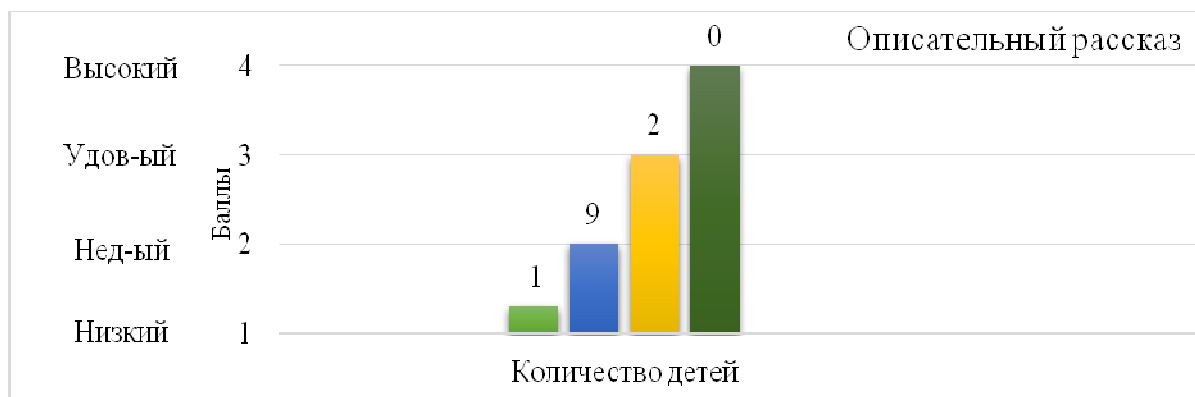


Рисунок 2. Уровни сформированности описательного рассказа школьников с ЗПР

Полученные результаты рисунка 2, говорят о том, что у 9 учеников недостаточный уровень сформированности описательного рассказа, у одного ученика – низкий уровень, у двоих – удовлетворительный.

Рассмотрим качественный анализ результатов по каждому показателю описательного рассказа. Большинству учащихся понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов и анализе наглядной ситуации, но даже с ней их рассказы были переданы с фрагментарным пониманием смысла задания. При составлении рассказа школьники добавляли лишние эпизоды, не относящиеся к описанию. Например, часть рассказа школьника по модели предмета: «...и друзья у него есть. Он всегда на улице гуляет, домик есть, приглашает друзей», по пейзажной картине: «...я гуляю один и, наверное, заблудился. Больше никогда не увижу маму». Также, ученики не могли самостоятельно выделить существенные признаки и свойства предметов, пейзажной картины.

В процессе определения последовательности рассказа, у школьников появлялись трудности в установлении связей между отдельными частями и недостаточная завершенность содержания частей текста, например, описания не имели завершающего предложения, либо они заканчивались на каком-то признаке: «Дом очень большой. Много окон, есть гараж, рядом горы. Дверь деревянная. Дом сам из кирпича. Крыша оранжевая. Есть труба. Рядом газон и цветы. Есть третий этаж». Также, отмечалось нарушение логики изложения описания, иногда одна мысль резко менялась на совершенно другую: «Это ежик из смешарик. Он всегда умный. У него маленькие уши. Еще есть иголки, маленькие ручки. Он носит постоянно очки. Все маленькое, цвет розовый, иголки фиолетовые, глазки милые. Постоянно ни у кого не списывает». В рассказах отмеченных школьников было выделено достаточно признаков и свойств предметов, но они были недостаточно структурированы.

Показатель лексико-грамматического оформления рассказа-описания показал, что младшие школьники с ЗПР страдают бедностью словарного запаса, особенно прилагательных, применяются в большей степени только такие как «красивый», «маленький», «большой» и обозначающие цвета. Имеются вербальные парафазии, например, «проход-дорога», «свечка-лампа», «лес-поляна», «штуки-рамы», «дымоход-труба» и ошибки в навыках словообразования: «человеки», «глазики». Отмечается много пауз, повторов слов «здесь», «там», «тут», «есть». Наблюдаются нарушения грамматического оформления предложений, например, порядка слов: «Дом на поляне зеленой», «Есть гараж, в котором может заезжать машина», «Есть гараж, в нем 5 комнат» и т.п. Преобладают в рассказах учеников нераспространенные предложения.

Экспериментальное изучение описательного рассказа показало, что в большинстве случаев все компоненты исследуемого феномена у младших школьников с задержкой психического развития нарушены. Таким образом, полученные данные, позволили сделать вывод, что у обучающихся рассматриваемой нозологической группы преобладает недостаточный уровень сформированности навыков составления описательного рассказа. Это подтверждает актуальность исследуемой проблемы и помогает определить дальнейшие направления логопедической работы. Разрабатывались последние по методикам Лалаевой Р. И. «Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития» [4, С. 156] и Ткаченко Т. А. «Формирование и развитие описательной речи» [8, С. 3].

Логопедическая работа состояла из двух этапов: подготовительного и основного. Направлением первого – подготовительного этапа являлось развитие атрибутивного словаря. Его основная цель – формирование словаря прилагательных у школьников с ЗПР. На данном этапе проводятся различные дидактические игры и упражнения по развитию качественных, относительных и притяжательных прилагательных, которые способствуют формированию и расширению атрибутивного словаря у младших школьников с ЗПР.

Второй этап – основной. Целью, которого являлось формирование навыков составления описательного рассказа у школьников с ЗПР. Направление, реализуемое в текущем разделе – это составление описательных рассказов. Первоначально на данном этапе школьники знакомились с планом-схемой описания, далее, обучающиеся учились исследовать объект, осознанно и самостоятельно выделять существенные признаки и основные детали предметов, пробовать составлять рассказы-описания по схеме. Затем, параллельно, решались задачи по обогащению словарного запаса на различные лексические темы, по выстраиванию грамматически правильных словосочетаний, предложений и наработки навыков самостоятельного составления описательных рассказов без опоры на план-схему. В итоге применялись дидактические игры и упражнения по развитию описательных рассказов с использованием графических планов-схем, приемов анализа, сравнения и сопоставления.

В целях оценки результативности логопедической работы и сравнительного анализа результатов респонденты исследования были разделены на 2 группы: экспериментальная, с которой планируется целенаправленное обучение по развитию навыков составления описательного рассказа, а также, они продолжают коррекционную работу по программе, которой занимаются в школе с учителем-логопедом; контрольная группа, продолжит обучение по прежней программе.

В среднем разработанное логопедическое обучение составляло 3 месяца. Всего было проведено 24 занятия, которые проходили 2 раза в неделю по 30 минут. Форма занятий: групповая и индивидуальная. После его завершения было проведено повторное диагностическое обследования младших школьников, с использованием первичных методик.

Сравнительные уровни сформированности словаря прилагательных экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования, представлены в рисунке 3.

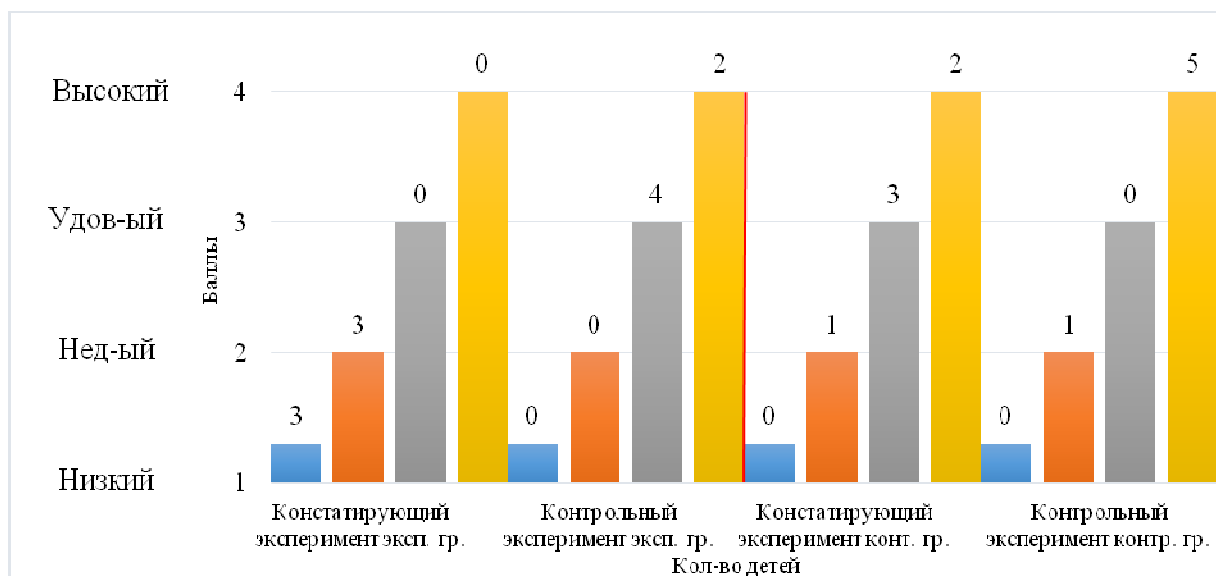


Рисунок 3. Уровни сформированности словаря прилагательных школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном эксперименте

Учитывая, данные рисунка 6, можно установить, что проведенная логопедическая работа положительно повлияла на результаты школьников экспериментальной группы. Подсчитано следующее – 4 ученика из 6 на повторном обследовании получили 3 балла (удовлетворительный уровень), что означает полное усвоение качественных и относительных прилагательных и 2 обучающихся получили максимальные 4 балла (высокий уровень), у них сформировались разряды всех прилагательных. В контрольной группе также наблюдаются изменения. При повторном исследовании 5 школьников получили 4 балла за критерий словарь прилагательных и 1 ученик остался на том же недостаточном уровне.

В результате, большинство школьников с задержкой психического развития стали лучше овладевать словарем прилагательных, что говорит об эффективности проведенной логопедической работы.

Аналогично, выявлены уровни сформированности описательного рассказа у школьников с ЗПР, представленные в рисунке 4.

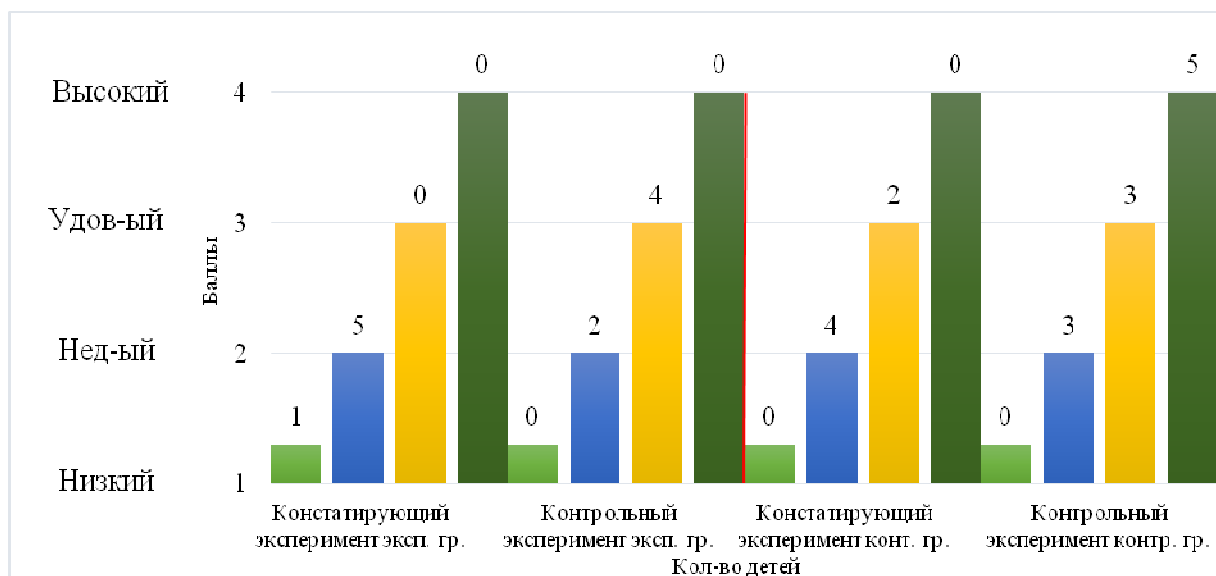


Рисунок 4. Уровни сформированности описательного рассказа школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном эксперименте

Опираясь на рисунок 7 выявляется, что на контрольном исследовании у 2 школьников экспериментальной группы недостаточный уровень сформированности описательного рассказа и у 4 учеников – удовлетворительный. В результате, по сравнению с констатирующим экспериментом, 1 обучающийся повысил свой уровень навыков составления описательного рассказа с низкого до недостаточного, 4 ученика достигли удовлетворительного уровня и 1 школьник остался на том же уровне, но стоит отметить, что баллы у него повысились. В контрольной группе отмечается, что у 2 обучающихся уровень описательного рассказа повысился с недостаточного уровня до удовлетворительного и у 1 ученика снизился, в связи с

частыми пропусками. У большинства учащихся контрольной группы наблюдались изменения только в лексико-грамматическом оформлении высказываний. В их рассказах преобладают правильно выстроенные распространенные предложения и отмечается высокий уровень развития словарного запаса. Но точного понимания составления рассказа-описания в нужной логической последовательности со всеми структурными частями текста, выделении главных и второстепенных качеств, признаков, свойств объектов нет. Таким образом, в контрольной группе наблюдались менее результативные изменения, так как с ними проводилась работа другой направленности и упор на исследуемый феноменом был минимальный.

Наиболее положительная динамика прослеживается у экспериментальной группы, с которой проводилась логопедическая работа, направленная на формирование навыков составления описательного рассказа. Школьники научились фактически самостоятельно выделять и разграничивать признаки, свойства, качества предметов и явлений. Составлять рассказы-описания с соблюдением его структурных частей. У обучающихся повысился уровень развития словарного запаса, употребляемые имена прилагательные стали более разнообразнее и использоваться в правильной словоформе. В грамматической стороне речи еще имеются ошибки, особенно при попытках построения распространенного сложного предложения, но значительно менее выраженные при употреблении простых высказываний.

Выводы. В ходе реализации логопедической работы, посредством применения разнообразных методов и приемов обучения удалось побудить интерес и активизировать познавательную деятельность учеников, что в свою очередь, повлияло на результативность работы. Также не маловажное значение имел учет таких факторов, как физическое и эмоциональное состояние школьника, сложность задания, время дня его проведения и мотивация ученика к обучению. Благодаря разработанным направлениям и составленному комплексу заданий кроме основных компонентов описательного рассказа у обучающихся улучшились и такие мыслительные процессы как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Таким образом, младших школьников с задержкой психического развития удалось научить не только всесторонне обследовать объект или явление, выделять их главные и второстепенные признаки, свойства, составлять рассказы-описания по моделям предмета и картинам, но и активизировать их познавательные процессы и развить психические функции.

В итоге, полученные данные доказывают результативность проделанной работы, а также позволяют утверждать, что цель исследования успешно достигнута.

Литература:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – Москва: Астрель, 2006. – 158 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2002. – 144 с.
3. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – Москва: Флинта, Наука, 2003. – 496 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – Москва: Гуманитар. изд. центр Владос, 2004. – 304 с.
5. Нечаева, О.А. Очерки по синтаксической семантике и стилистике функционально-смысловых типов речи / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ: БГУ, 1999. – 127 с.
6. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: кн. для учителя / Е.С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
7. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексикограмматического строя и связной речи / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 52 с.
8. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие описательной речи у дошкольников / Т.А. Ткаченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2021. – 71 с.
9. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-метод. пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 287 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Пашина Светлана Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Мищерина Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о повышении педагогической грамотности родителей в условиях общеобразовательной школы. Особое внимание в статье уделяется роли классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-психологов в повышении педагогической грамотности родителей. Кроме того, авторы отмечают важность различных форм работы с родителями, включая индивидуальные консультации, групповые занятия и диалоговые формы общения. В целом, статья дает полное представление о проблеме педагогической грамотности родителей и предлагает конкретные рекомендации по ее решению в рамках общеобразовательной школы.

Ключевые слова: педагогическая грамотность, семья, воспитание, родительская грамотность, родительская компетентность, грамотный родитель.

Annotation. The article deals with the issue of increasing the pedagogical literacy of parents in a general education school. Particular attention is paid to the role of class teachers, social teachers and psychologists in improving the pedagogical literacy of parents. In addition, the authors note the importance of various forms of work with parents, including individual consultations, group sessions and interactive forms of communication. In general, the article gives a complete picture of the problem of pedagogical literacy of parents and offers specific recommendations for solving it within the framework of a comprehensive school.

Key words: pedagogical literacy, family, education, parental literacy, parental competence, competent parent.

Введение. За всю историю человечества сложились такие направления воспитания детей, как: семейное и общественное. Каждое из них имеет свои особенности, которые позволяют более качественно подойти к проблеме

формирования личности современного ребёнка. В данном случае не поднимается вопрос: «Какое воспитание считается более продуктивным: семейное или общественное (образовательного учреждения)?» Ответ очевиден: только совместная работа родителей и педагогов, направленная на воспитание успешного ребёнка, может благотворно повлиять на общество в целом. Способность родителей воспитывать своих детей в значительной степени зависит от уровня их педагогической культуры, которая представляет собой неотъемлемую часть человеческой культуры и включает в себя богатый опыт прошлых поколений и постоянное обновление знаний и навыков в области воспитания детей в семье.

В современном мире достаточно проблем, с которыми ежедневно сталкиваются как взрослые, так и дети школьного возраста. С одной стороны, родители, чтобы обеспечить семью всем самым необходимым, большую часть времени проводят на работе, а после трудового дня занимаются повседневными делами, и, зачастую, выходные дни проводят в кругу семьи. С другой стороны, дети, проводя большую часть времени в школе или за выполнением домашних заданий, ждут поддержки, одобрения со стороны родителей. Педагоги в данном случае являются посредниками: помощниками для детей и их родителей.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе нагрузка на семью и школу резко увеличилась: поменялись ценности и взгляды родителей на образование и воспитание своих детей. Одни родители полностью перекладывают процесс воспитания их детей на образовательные учреждения в силу своей занятости или беспомощности и педагогической безграмотности. Другие же, более ответственные, считают, что воспитание является чисто семейным вопросом, поэтому они не нуждаются в советах и тем самым, отказываясь от советов педагогов, психологов и других сотрудников школы, игнорируют беседы с учителями, редко посещают родительские собрания, мнения других родителей их не волнует. В результате каждое образовательное учреждение сталкивается с целым рядом проблем:

– усложняющимися взаимоотношениями в системе «школа-ученик-родитель» и увеличивающейся педагогической безграмотностью родителей, отсутствием у них информационной осведомлённости о воспитании детей;

– устаревшими традиционными формами работы с родителями в школе и необходимостью внедрения более продуктивных современных подходов для привлечения к партнерству родителей и школы.

К сожалению, в современном образовательном и воспитательном процессе существуют причины, которые мешают эффективному взаимодействию образовательного учреждения с семьёй:

– невысокий уровень социально-психологической культуры родителей;

– зачастую родители не умеют или не хотят анализировать собственную воспитательную деятельность в семье.

Безусловно, время диктует свои условия, и современный человек должен быть мобильным, чтобы всё успевать и быть информационно ориентированным. Многим родителям легче найти решения проблемы в сети интернет, а не обратиться к специалисту или педагогу за помощью [2].

Современная педагогика признает, что воспитание и обучение в школе – это процесс, требующий участия всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей. Но, к сожалению, не все родители осознают свою роль и вклад в образование своих детей.

Родители – это первые учителя ребенка. Многие родители не имеют достаточной педагогической подготовки и не знают, как правильно воспитывать детей, как помочь им в учебе, как правильно общаться с учителями.

К необходимости повышения педагогической грамотности родителей приводят также ряд факторов. К ним относятся:

- сложность и разнообразие задач, которые ставят перед родителями система образования;

- недостаточное внимание к родителям со стороны учителей и администрации школы;

- недостаточная доступность информации о том, какие методы и приемы можно использовать для воспитания своих детей, как помочь им в учебе.

Чтобы родители могли лучше участвовать в образовательном процессе своих детей, необходимо, чтобы они имели соответствующую педагогическую грамотность.

Неоспоримым фактом в вопросе формирования родительской грамотности в воспитательном процессе является и то, что взаимодействие родителей и педагогического коллектива помогает получить более чем положительный результат. Но для выполнения этой задачи необходимо искать новые подходы и формы совместной деятельности семьи и школы.

Новые формы работы с детьми и их родителями заместителя директора по воспитательной работе, классных руководителей, социальных педагогов и психологов позволяют наладить и поддерживать связь с родительской общественностью, привлечь родителей к школьным проблемам, к решению задач первостепенной важности.

В Национальном проекте «Образование» (до 2024 г.) одним из приоритетных направлений является повышение педагогической грамотности родителей. Семья как персональная среда взросления ребёнка призвана создать условия его личностного воспитания.

Характеристики семьи могут быть разделены на несколько групп. Социально-культурные характеристики отражают уровень образования родителей, в то время как социально-экономические характеристики отражают занятость родителей и их имущественное положение. Технологические критерии описывают условия жизни и образ жизни семьи, а демографический аспект связан с составом семьи.

Но важнейшим показателем, характеризующим семью, как общественный институт, является её способность и готовность к воспитанию детей.

К настоящему времени накоплен значимый педагогический опыт работы с семьёй. Одной из форм работы, является родительский комитет школы или класса. Родительский комитет школы призван помогать школе по таким направлениям, как: культурно-массовый и санитарно-хозяйственной и другими частями.

Так же, одной из популярных форм является родительское собрание, на которых некоторые родители делятся опытом воспитания детей в семье.

В современной школе широко поставлены вопросы консультирования родителей. Эту деятельность осуществляют педагоги, психологи, социальные педагоги.

Популярной формой встреч с родителями выступают открытые лекции, тренинги, мастер-классы с использованием современных информационных технологий. Такие мероприятия характеризуются приглашением учёных, представителей успешных семейных династий психологов и другие. Вырабатываются общие рекомендации по вопросам семейного воспитания и взаимодействия семьи и школы [3].

Проблеме повышения родительской педагогической компетентности большое внимание уделяли как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи.

В фокусе внимания зарубежных учёных родительство представлено как институт различными видами совместной развивающей деятельности.

А. Адлер проводил открытые лекции, где представлял проблему уважительного отношения родителей к ребенку и его потребностям, улучшения взаимоотношения родителей и детей [1].

Р. Дрейкурс для повышения уровня компетентности родителей проводил лекционные занятия в дискуссионных группах [4].

Х. Дж. Джиннот в групповых формах психологического консультирования родителей акцент ставил на развитии эмоциональной и ценностной сфер личности [3].

В основе программ Т. Гордона лежит идея обучения родителей поведению с детьми в конфликтных ситуациях [2].

Продолжая идеи Т. Гордона [2], Ю.Б. Гиппенрейтер разработал психологической компетентность родителей направленную на принятие своего ребенка и его проблем на определенных возрастных этапах.

Отечественные педагоги-психологи на основе научных открытий в российской психологии используют идеи изменение среды воспитания детей. Так, В.М. Мимияров развивает идеи необходимости внедрения коррекционных технологий в развитие родительской грамотности, обеспечивающих готовность семьи к преодолению возникающих проблем и достижением устойчивых отношений.

Родительская грамотность в различных исследованиях различается в своем структурно-содержательном значении.

Этапный подход к формированию родительской грамотности сформирован в исследованиях В.В. Семиной. Первым этап включает условие для установления с родителями доверительных отношений, выявления причин сложившихся непростых ситуаций в воспитании детей. Второй этап включает оказание помощи детям и родителям, достижение взаимопонимания.

Обобщив результаты анализа, можно определить следующие формулировки грамотности родителей:

1. Родительская грамотность – это грамотность в создании благоприятной социально-психологической атмосферы в процессе образования, развития и воспитания детей.

2. Педагогически грамотный родитель способен принимать ребенка как ценность, владеет психолого-педагогическими знаниями, сотрудничает с ребенком в предметной деятельности, способствует социализации через семейное воспитание.

Однако следует особо выделить, что родительская компетентность – это также и психологический феномен и рассматривается В.Н. Дружининой, И.Р. Коном, М.И. Лисиной как интегральное личностное образование, состоящее из ценностных ориентаций родителей, установок и ожиданий, чувств и ответственности родителей, особенностей стиля в семейном воспитании как духовного процесса [6].

В исследованиях Р.В. Овчаровой особенно выделяется момент, фиксирующий способность родителей видеть реальную ситуацию развития ребенка. Родитель после повышения своей социально-психологической грамотности способен меняться.

Как отмечает А.А. Бодалев и В.В. Столин, грамотный родитель - это тот, кто уверен в своих силах, способен увидеть причины, внутренние и внешние, мешающие развитию конструктивных родительских взаимоотношений.

Усиливая психологическую составляющую структуру родительской компетенции, Н.И. Лицина и М.О. Ерохина выделяют три компонента: когнитивную, эмоциональную и поведенческую.

Е.О. Смирнова считает, что родительская грамотность – сложный феномен, состоящий из социально-психологической, психолого-педагогической, ауто-психологической и коммуникативных компетентностей родителей.

Родители с таким развитием и сформированными компетентностями прежде всего принимают уникальность, самостоятельность и индивидуальность своего ребенка. В родительской компетентности проявляется способность умения создавать в семье атмосферу доверия, сотрудничества, социально-психологической безопасности, где открыто выражаются чувства и эмоции в общении с ребенком [4].

Когнитивный аспект проявляется в заинтересованном родителе приобретать такие знания в области воспитания детей, гибко реагируют на потребности ребенка, проявляет себя в эффективной коммуникации во взаимодействии с ребёнком.

Отмечая аутокомпетентность, следует выделить готовность родителей к рефлексии, самооценки личного поведения в отношении с ребенком в случае необходимости готов применить методы саморегулирования.

Диагностический аспект родительской грамотности в случае ее неразвитости представляет в когнитивном показателе такими проявлениями, как отсутствие интереса к своему ребенку, деструктивность во взаимодействии с ребёнком, отсутствие или низкий уровень педагогической культуры, отсутствие знаниевой основы поиска выхода из ситуации кризисов. Во взаимодействии с ребенком присутствуют конфликтность, дистантность и диктаторство.

Эмоциональная компетентность в её слабом варианте присутствуют отрицательные черты как: гиперопека ребенка, оберегание ребенка от трудностей, трудности в восприятии состояния ребенка, слабое проявление положительных эмоций по отношению к ребенку, холодность.

В поведенческой компетентности преобладает авторитарный стиль общения, отсутствие удовлетворенности от достижений ребенка, «черно-белое» мышление, напряженное отношение к выполняемым ребенком заданиям, страх неуспеха ребенка, жесткая критика ребенка и самокритика.

Выделенные компоненты и их показатели психолого-педагогической грамотности родителей представляют целостное интегрирование образования, дающего возможность родителю успешно осуществлять педагогическо-воспитательную деятельность в социально-бытовой обстановке.

Образовательная организация, сопровождая процесс формирования различной компетенции, осуществляет этот процесс поэтапно. Социальное взаимодействие членов клуба стимулирует обмен опытом, обогащение семей опытом близких по духу и проблем родителей.

Первый, доклубный период, диагностирует уровень развития родительской компетентности и определения деструктивных моментов процесса воспитания, осложняющих становление личности ребенка.

Второй этап, клубный. Становясь членом родительского клуба, родители включаются в процесс коммуникации со специалистами (психологом, педагогом, социальным педагогом), а также другими родителями, которые помогают овладеть семьям родительской компетентностью в ходе осуществления различных форм, таких как: дискуссия, круглый стол, диспут, решение ситуативных задач, ролевые игры и тренинги.

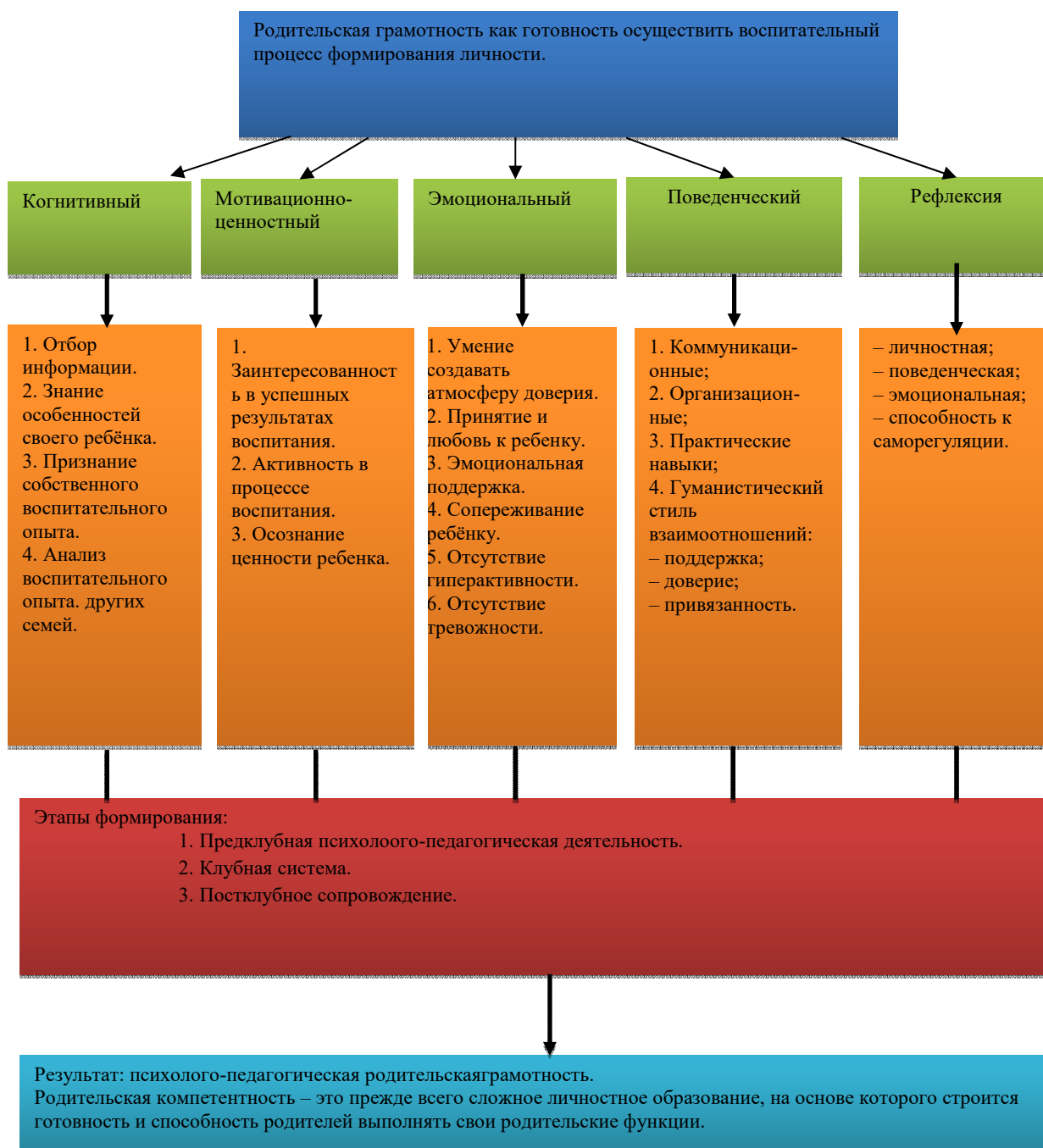


Рисунок 1. Модель родительской грамотности

Постклубный период предполагает закрепление и развитие родительской грамотности. Встречаясь со специалистами и в обучении с близкими, родители осознают, что происходит социальная рефлексия в общении, анализ собственных действий и поступков, осмысливается и оценивается их значимость в процессе расширения компетентностной основы воспитания детей на осмысленной родительской компетентности.

Таким образом, раскрывая структурное понятие «родительская грамотность», за основу была взята развернутая модель, состоящая из следующих компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный, трёх этапов. Определение уровня и этапов формирования представления возможности развития данной личности является родительская грамотность, позволяющая преодолеть сложности воспитания ребенка в семье.

Выделенные компоненты и их показатели психолого-педагогической грамотности родителей представляют целостное интегрированное образование, дающего возможность родителю успешно осуществлять педагогическо-воспитательную деятельность в социально-бытовой обстановке.

Образовательная организация, сопровождая процесс формирования компетенции, осуществляет этот процесс поэтапно.

Основной целью, является совершенствование родителями собственного воспитательного опыта. Социальное взаимодействие стимулирует обмен опытом, обогащение семей опытом близких по духу и проблем родителей.

Предполагается закрепление и развитие родительской грамотности. Встречаясь со специалистами и в обучении с близкими, родители осознают, что происходит социальная рефлексия в общении, анализ собственных действий и поступков, осмысливается и оценивается их значимость в процессе расширения компетентностной основы воспитания детей на осмысленной родительской компетентности.

Выводы. Таким образом, педагогическая грамотность это уровень знаний и навыков родителей, благодаря которым взаимодействие с ребёнком становится плодотворным для всех участников педагогического процесса.

Практика показывает: социально-педагогическое партнёрство семьи и школы позволяет положительно влиять на качество семейного воспитания, пополняя его опытом педагогов-наставников и других родителей и устраняя недостатки и незнания всех участников процесса воспитания.

Педагоги и родители должны быть единомышленниками в вопросах развития личности ребёнка, так как совместные действия взрослых направлены в интересах личности ребенка.

Литература:

1. Барсукова, О.В. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей / О.В. Барсукова, Е.Н. Гавриш, Е.В. Пикина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1. – С. 12-14
2. Галакова, О.В. Компетентность родителей как результат компетентной работы специалистов системы образования / О.В. Галакова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4, Ч. 2. – С. 20-24
3. Генварева, Ю.А. Развитие педагогического потенциала семьи как фактор самореализации подростка / Ю.А. Генварева, Д.В. Левченко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 89-92
4. Кабанченко, Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен / Е.А. Кабанченко // Научный форум: педагогика и психология: сб. ст. по материалам III междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – № 1. – С. 48.
5. Кожурова, О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи в сфере воспитания: результаты и эффекты / О.Ю. Кожурова // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 225-228
6. Коробкова, В.В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях / В.В. Коробкова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 101-105
7. Лебедева, К.М. Модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения / К.М. Лебедева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 119-125

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат психологических наук, доцент Петрова Марина Александровна

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

кандидат педагогических наук, доцент Калинин Лариса Владимировна

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

старший преподаватель Попова Инга Маркеловна

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск)

УЧАСТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Рассмотрены особенности профессионализации будущих учителей начальных классов в современных условиях. Обозначены противоречия, связанные с определением критериев и показателей оценки готовности к профессиональной деятельности, их согласованием между вузами и центрами независимой оценки квалификаций. Доказана необходимость участия студентов в конкурсах профессионального мастерства и олимпиадах для продуктивного прохождения профессионализации на стадии профессиональной подготовки. Соотнесены объекты оценивания на различных конкурсах. Представлен алгоритм переноса конкурсных заданий в образовательный процесс. В качестве инструмента предлагаются многоцелевые учебные задания, направленные на формирование и комплексную оценку как профессиональных, так и универсальных компетенций. Определены пути внедрения многоцелевых учебных заданий: преподавание профильных дисциплин, организация промежуточной аттестации, постановка заданий на педагогическую практику, заданий на курсовое и дипломное проектирование. Выявлено положительное влияние применения многоцелевых учебных заданий на процесс профессионализации. Установлены следующие эффекты: рост интереса студентов к профессиональным конкурсам; рост их профессиональной самооценки. Отмечается понимание студентами значимости овладения и применения современных образовательных технологий на основе анализа их возможностей и ограничений.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, профессионализация, профессиональная готовность, оценка профессиональных компетенций, оценочные средства.

Annotation. Features of professionalization of future teachers of primary classes in modern conditions are considered. The contradictions related to the definition of criteria and indicators of assessment of readiness for professional activity, their coordination between universities and centers of independent assessment of qualifications have been identified. The necessity of participation of students in competitions of professional skills and Olympiads for productive passing of professionalization at the stage of professional training has been proved. The objects of evaluation are correlated in various competitions. The algorithm of transfer of competitive tasks in the educational process is presented. As a tool, multidisciplinary training tasks aimed at the formation and integrated assessment of both professional and universal competencies are proposed. The ways of introduction of multi-purpose educational tasks: teaching of specialized disciplines, organization of intermediate certification, setting of tasks for pedagogical practice, tasks for course and diploma design have been determined. The positive impact of the application of multi-purpose training tasks on the professionalization process has been revealed. The following effects have been established: growth of students' interest in professional competitions; growth of their professional self-esteem. Students' understanding of the importance of mastering and applying modern educational technologies based on the analysis of their capabilities and limitations is noted.

Key words: future teachers of primary classes, professionalization, professional readiness, assessment of professional competences, assessment tools.

Введение. Профессионализация рассматривается как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который имеет особые характеристики: протекает в соответствии с определенными стадиями; начинается в момент формирования первых представлений о мире профессий и заканчивается после окончания профессиональной деятельности; каждой стадии соответствуют специфические новообразования личности [1; 2; 3; 4; 5].

Значимость данного процесса изучается в контексте развития профессионально важных качеств педагога [1]; его профессионального самоопределения; становления субъектности; влияния педагогического образования на

профессионализацию [3]; отбора содержания педагогической подготовки в современных условиях [2]; успешности дальнейшей профессиональной деятельности. Стадия профессиональной подготовки связана с периодом получения профессионального образования в вузе. Результатами её успешного завершения является профессиональная готовность к самостоятельному труду.

Рассматривая подготовку будущих учителей начальных классов, обозначим ряд противоречий в оценке их профессиональной готовности.

Первое противоречие связано с объектом и критериями оценивания. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования содержат перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, овладение которыми позволит выпускнику решать профессиональные задачи определенного типа, например, педагогического и методического. Индикаторы освоения данных компетенций вуз разрабатывает самостоятельно, ориентируясь на Профессиональный стандарт педагога. Таким образом, для вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей начальных классов, объекты и критерии оценивания нормированы, но последние не унифицированы, каждый вуз описывает компетенцию через показатели и критерии, которые могут отличаться.

Второе противоречие связано с построением независимой и объективной системы оценки качества подготовки и качества профессиональной деятельности. Разработчики ФЭ «О независимой оценке квалификации» имели в виду создание специализированных центров оценки квалификаций как условие объективности. При этом отсутствуют механизмы согласования показателей и критериев оценки профессиональной подготовленности между вузом и независимым центром. Ведется разработка Единых федеральных оценочных материалов, пока этот процесс на стадии апробации.

Анализ противоречий привел нас к постановке проблемы: каковы условия переноса критериев и показателей независимой оценки качества подготовки будущих учителей начальных классов в процессе их профессионального обучения, имея в виду, что пока система независимой оценки находится в процессе становления? Как этот перенос повлияет на профессиональную готовность к самостоятельному труду как новообразования профессионализации студентов в процессе вузовской подготовки?

Изложение основного материала статьи. Целью статьи является описание условий переноса заданий профессиональных конкурсов и олимпиад в практику преподавания и проектирования фонда оценочных средств как части образовательной программы подготовки будущих учителей начальных классов. Мы исходили из того, что механизмом оценки квалификации отдельных педагогов в настоящее время выступают различные профессиональные конкурсы и в условиях отсутствия сложившейся системы внешней оценки качества подготовки выпускников именно они могут служить ориентирами. Участие студентов в профессиональных конкурсах и олимпиадах может способствовать формированию у них универсальных и профессиональных компетенций.

Для осуществления процесса профессионализации студентов предлагаем использовать многоцелевые учебные задания, построенные на основе методики проведения чемпионатов «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) и «Абилимпикс». С 2023 г. в России проводится Всероссийский чемпионат по профессиональному мастерству «Профессионалы», аналог WorldSkills. Чемпионат «Молодые профессионалы» включает несколько линеек конкурса: юниорскую, региональную (для студентов СПО), вузовскую и «Навыки мудрых». В работе со студентами мы ориентируемся на типовые конкурсные задания чемпионатов по компетенции «Преподавание в младших классах», представленные в региональной и вузовской линейках.

Региональная линейка направлена на оценку навыков организации урочной, внеурочной и проектно-исследовательской деятельности обучающихся, а также умений, связанных с созданием развивающих условий посредством активного взаимодействия с участниками образовательного процесса. В вузовской линейке оцениваются навыки организации исследовательской деятельности детей на уроке, решения задач профессионального развития посредством активного взаимодействия с участниками образовательного процесса, профессиональных задач развития, обучения и воспитания обучающихся.

Задания региональной линейки соотносимы с требованиями профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, в частности, способностей организовывать индивидуальную и совместную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, взаимодействовать с участниками образовательных отношений, использовать современные информационные технологии для решения педагогических задач, осуществлять деятельность по реализации программ начального образования, разрабатывать методическое обеспечение организации образовательного процесса. Задания для вузовской линейки выстроены с учетом универсальных компетенций, заключающихся в демонстрации способностей осуществлять анализ и синтез информации, демонстрировать приемы системного и критического мышления при решении поставленных задач, определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, осуществлять деловую коммуникацию, командную работу, самоорганизацию.

Мы видим возможности переноса конкурсной технологии на систему оценки и подготовки студентов в соответствии со следующим алгоритмом:

- 1) анализ технического описания компетенции (технический паспорт);
- 2) анализ видов и содержания конкурсных заданий;
- 3) изучение спецификации заданий;
- 4) разработка технологии использования заданий в образовательном процессе ВУЗа.

Раскроем способы реализации указанных в алгоритме действий.

Для компетенций, представленных в конкурсах, разработаны минимальные требования, которые являются значимыми для соответствующей профессиональной деятельности. Каждая компетенция имеет техническое описание, в котором указан объем и содержание работы, процессы разработки и оценки заданий. В документации чемпионатов профессионального мастерства разработаны паспорта для разных компетенций педагогической направленности, в том числе «Преподавание в младших классах». На основе данных материалов возможна разработка подобных технических паспортов при внедрении модели переноса заданий профессиональных конкурсов и олимпиад в практику подготовки будущих учителей и проектирования фонда оценочных средств.

Анализ видов и содержания заданий конкурсов по данной компетенции показал, что на их разработку влияют образовательные тенденции и образовательные запросы. Так, содержательные аспекты заданий региональной и вузовской линеек, кроме демонстрации умений, связанных с подготовкой и проведением фрагмента урока, воспитательного мероприятия или занятия внеурочной деятельности направлены на применение интерактивного оборудования, организацию проектно-исследовательской деятельности младших школьников, включение в образовательный процесс элементов интерактивного взаимодействия, разработку дидактических средств (учебная презентация; презентация для самостоятельного изучения темы учеником; виртуальная экскурсия, образовательный веб-квест, видеоролик

информационно-просветительского характера), разработку уровневых учебных заданий, построение индивидуальной траектории профессионально-личностного развития и др.

Изучение спецификации заданий требуется в связи с необходимостью разработки оценочных листов. Система оценки заданий представлена в конкурсных документах технического описания компетенции и включает систему объективных и субъективных критериев. В них, наравне с показателями, связанными со спецификой задания, отражаются требования к пониманию трендов образования, знанию технологических процессов, организации рабочего места, соблюдению техники безопасности, навыкам коммуникации; навыкам управления временем. Анализ оценочных материалов конкурсных заданий позволил обобщить и выделить следующие критерии: соответствие задания теме олимпиады/ конкурса; опора на современные научные педагогические подходы; разнообразие используемых педагогических методов и приемов; современное прочтение увиденной проблемы; разнообразие представленной аргументации; представление личной позиции; практическая значимость; терминологическая грамотность; общая грамотность, культура речи; оригинальность, творческий подход.

Технология использования конкурсных заданий в образовательном процессе ВУЗа видится нам в преподавании профильных дисциплин, проведении промежуточной аттестации [7], постановке заданий для педагогической практики, курсовом и дипломном проектировании.

Проиллюстрируем реализацию данных путей внедрения многоцелевых учебных заданий на примере подготовки будущих учителей начальных классов в Педагогическом институте Иркутского государственного университета.

1. В процессе преподавания профильных дисциплин и постановке заданий на практику осуществляется подбор содержания с учетом содержательных и технологических тенденций образования. Например, при изучении курса «Практикум по технологиям обучения младших школьников» студенты знакомятся с дистанционными технологиями, осваивают способы разработки виртуальной экскурсии, создания презентации для ребенка, отсутствовавшего на уроке и др.

2. Реализация технологии конкурсов профессионального мастерства при организации промежуточной аттестации осуществляется нами в форме практико-ориентированного экзамена по следующим дисциплинам: «Теория и методика воспитания», «Методика и технологии внеурочной и внешкольной деятельности», «Интеллектуально-развивающие занятия для младших школьников», «Практикум по технологиям обучения младших школьников».

3. Использование конкурсных заданий в курсовом и дипломном проектировании осуществляется путем разработки тематики исследований. При этом преподаватели ориентируются на содержательные тенденции образования, связанные с использованием виртуальных и интерактивных ресурсов, оборудования, формированием универсальных компетенций исследовательского характера.

Многоцелевые учебные задания включают подготовку и выполнение конкретного вида педагогической деятельности, тем самым позволяют студентам осуществить профессиональную пробу. В процессе выполнения заданий будущие учителя получают возможность системно увидеть процесс собственной деятельности и проверить свои умения в условиях, приближенных к реальным, что способствует их профессионализации.

Студенты кафедры психологии и педагогики начального образования ежегодно принимают участие в разных студенческих олимпиадах, конкурсах. Анализ конкурсных заданий показал, что их разработчики при проектировании опираются на принципы, используемые в олимпиадах для профессионалов. Присутствуют задания, предполагающие интерактивное взаимодействие, создание дидактических средств (виртуальная экскурсия, видеоролик, буктрейлер и др.), проектирование мероприятий для школьников, образовательных программ; творческое представление своих идей по конкретной педагогической теме; анализ и поиск путей решения педагогической ситуации и др., с которыми студенты успешно справляются.

Представим участие студентов в Олимпиадах и конкурсах, приведем примеры конкурсных заданий:

– 2017 г.: III всероссийская заочная дистанционная психолого-педагогическая студенческая олимпиада «Начальная школа: интеграция науки и практики» (г. Омск) – разработка проекта элемента безопасной комфортной среды образовательной организации в форме плаката, листовки или буклета;

– 2018 г.: IV всероссийская заочная дистанционная психолого-педагогическая студенческая олимпиада «Начальная школа: интеграция науки и практики», посвящённая 100-летию юбилею В.А. Сухомлинского (г. Омск) – представление профессионального развития участников команды «Однажды, 10 лет спустя» в форме видеоролика, коллажа, презентации и т.п.;

– 2018 г.: всероссийский дистанционный студенческий конкурс по психолого-педагогическому сопровождению детей в начальной школе «Рука об руку» (г. Новосибирск) – разработка презентации по организации психолого-педагогического сопровождения по одному из предложенных направлений; представление идеи по психолого-педагогическому сопровождению посредством одного из направлений искусства (кинематограф, литературное искусство, изобразительное искусство, песня и т.д.);

– 2019 г.: 2-я всероссийская научно-методическая межвузовская дистанционная студенческая олимпиада «Интерактивные методы организации образовательного процесса в начальной школе» (г. Сургут) – решение ситуативной педагогической задачи; подготовка конспекта интерактивного мероприятия (деловая игра, интерактивная игра и т.д.) для родителей младших школьников; разработка виртуальной экскурсии;

– 2020 г.: II всероссийский педагогический веб-квест «Если Вы есть – будьте лучшими, Если Вы есть – будьте первыми», посвящённый 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Сургут) – создание видеоролика со стихотворением о Великой Отечественной войне; разработка воспитательного мероприятия для детей младшего школьного возраста;

– 2020 г.: межрегиональный Gross-чемпионат для магистрантов «Softпедагог» (г. Омск) – съёмка видеоролика; интерактивное взаимодействие в виртуальных сборных командах;

– 2021 г.: III всероссийский педагогический веб-квест «Научно! Креативно! Интересно!» (г. Сургут) – создание видеороликов или презентаций по направлениям: физкультминутка; виртуальная экскурсия; буктрейлер;

– 2021 г.: всероссийская (с международным участием) дистанционная студенческая олимпиада «Педагогика: эффективные воспитательные практики» (г. Бийск) – создание мультимедиа-презентации команды по теме олимпиады; педагогический анализ художественных видеосюжетов из кинофильма «Республика ШКИД»; анализ педагогической ситуации и воспитательного потенциала русской народной сказки «Маша и медведь»; создание видеоролика «Интерактивные формы и методы в воспитательной практике»;

– 2022 г.: 1-я всероссийская с международным участием дистанционная студенческая олимпиада «Современный учитель многонациональной страны» (г. Новосибирск) – проектирование урока или занятия по теме олимпиады; разработка видеоролика с отражением темы олимпиады в разных видах искусства (живопись, кинематограф, мультипликация, музыка и др.);

– 2023 г.: всероссийская с международным участием дистанционная студенческая олимпиада «Педагогика: от традиций к инновациям», посвященная году педагога и наставника – создание мультимедиа-презентации команды по теме олимпиады; создание видеоролика о наставничестве в форме интервью, репортажа, мультфильма и т.п.

Выводы:

1. Успешное участие в конкурсах показало достаточно высокий уровень общепрофессиональной и методической подготовки студентов-участников.

2. Преподаватели овладели экспертными компетенциями и технологическими особенностями конструирования многоцелевых учебных заданий, направленных на формирование и оценку как предметных (профессиональных) компетенций, так и универсальных (технический паспорт компетенции, компетентностно-ориентированные задания, спецификация заданий, технология использования заданий).

Требует дальнейшего исследования изучение особенностей разработки системы оценки, включающей проверку универсальных компетенций на основе предметного содержания.

3. Сложилась практика переноса технологии построения конкурсных заданий в преподавание учебных предметов, что позволяет всем студентам, а не только участникам конкурсов выполнять многоцелевые задания, построенные в соответствии с моделью процедур внешней оценки.

4. Сложилась практика исследования студентами возможностей и ограничений применения современных образовательных технологий в начальной школе.

Литература:

1. Акимова, М.К. Развитие профессионально важных качеств педагогов в процессе профессионализации / М.К. Акимова, О.А. Галстян // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 3(30). – С. 35-41

2. Воронов, В.В. Профессионализация педагогической подготовки студентов-педагогов / В.В. Воронов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 5. – С. 43-47

3. Галстян, О.А. Роль педагогического образования в профессионализации педагога / О.А. Галстян // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-9. – С. 274-284

4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

5. Козилова, Л.В. Профессионализация будущего педагога на вузовском этапе профессиогенеза как залог его успешной дальнейшей педагогической деятельности / Л.В. Козилова // Наука в современном информационном обществе: материалы XXIV междунар. науч.-практ. конф., North Charleston, 09-10 ноября 2020 года. – Morrisville: LuluPress, Inc., 2020. – С. 78-84

6. Петрова, М.А. Проблемы формирования личности будущего учителя начальных классов как субъекта / М.А. Петрова // Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Иркутск / Иркутский государственный университет, Педагогический институт. – Иркутск: ООО «Типография «Иркут», 2017. – С. 6-13

7. Попова, И.М. Методы стимулирования творческого становления будущего учителя начальных классов в условиях профессионального обучения / И.М. Попова // Психология обучения. – 2018. – № 10. – С. 21-29

8. Серафимович, И.В. Профессионализация мышления педагога и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства / И.В. Серафимович, Л.Н. Харавина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – С. 382-386

Педагогика

УДК 378.147:796.814

кандидат технических наук, доцент Петров Константин Николаевич

Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России (г. Владивосток)

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦЕЙСКИХ В РАМКАХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного экспериментального исследования, которое преследовало цель установления проблемных аспектов в организации физической подготовки сотрудников, недавно принятых на службу в полицию и выработки педагогических решений по ее совершенствованию. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался комплекс методов: междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сопоставительный анализ исследуемых проблем, анализ и синтез эмпирических данных. Проведенное исследование позволило дополнить ряд сложившихся в современной науке концепций относительно формирования педагогических условий совершенствования физической подготовки сотрудников полиции. Теоретически обоснованы и подтверждены экспериментальным путем организационно-методические положения, позволяющие в короткий срок, с использованием минимальной материальной базы формировать компетенции физической подготовленности сотрудников полиции. Результаты исследования могут быть положены в основу совершенствования рабочих учебных программ первоначальной подготовки сотрудников полиции. Проведенная экспериментальная работа позволяет сделать вывод, что основным вектором дальнейших разработок в сфере формирования компетенций физической подготовки сотрудников полиции должна стать разработка и совершенствование конкретных методик тренировки профессионально значимых качеств. Результаты исследования показали, в частности, большие перспективы использования упражнений гиревого спорта. Особое значение имеет индивидуальный подход к формированию физических качеств, отработка навыков комплексного применения навыков физической, огневой, тактико-специальной и правовой подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; физическая подготовка; физическая подготовленность; сотрудники полиции; учебный процесс; методика преподавания; профессиональная адаптация.

Annotation. The article describes the results of an experimental study that aimed to identify problematic aspects in the organization of physical training of employees recently recruited to the police and to develop pedagogical solutions for its improvement. To solve the tasks and test the hypothesis of the study, a set of methods was used: interdisciplinary analysis of scientific and methodological literature, comparative analysis of the studied problems, analysis and synthesis of empirical data. The conducted research made it possible to supplement a number of concepts that have developed in modern science regarding the formation of pedagogical conditions for improving the physical training of police officers. Organizational and methodological provisions have been theoretically substantiated and confirmed experimentally, allowing in a short time, using a minimum material

base, to form the competencies of physical fitness of police officers. The results of the study can be used as a basis for improving the working curricula of the initial training of police officers. The conducted experimental work allows us to conclude that the main vector of further developments in the field of the formation of competencies of physical training of police officers should be the development and improvement of specific methods of training professionally significant qualities. The results of the study showed, in particular, great prospects for the use of kettlebell exercises. Of particular importance is an individual approach to the formation of physical qualities, the development of skills for the complex application of physical, fire, tactical, special and legal training skills.

Key words: professional training; physical training; physical fitness; police officers; educational process; teaching methods; professional adaptation.

Введение. Негативным аспектом современной общественной жизни стала дестабилизация многих ее сфер, обусловившая в совокупности усиление криминогенных факторов. Статистические данные МВД России продемонстрировали произошедший в 2022 году рост насильственной преступности, в том числе преступных посягательств с использованием оружия [8]. В данного рода условиях многократно возрастают требования к профессиональной подготовленности сотрудников полиции, важным элементом которой является физическая подготовка. Успешное формирование профессионально значимых скоростно-силовых качеств, физической выносливости сотрудников, овладение боевыми приемами борьбы, в том числе связанными с противодействием вооруженному преступнику, является важной задачей образовательных организаций МВД России.

Решение данной задачи существенно осложняется кадровым кризисом с которым в настоящее время сталкивается МВД России. Низкий уровень оплаты труда и социальных гарантий в совокупности с высоким уровнем требований и непростым характером работы вызывают существенный дефицит и текучесть кадров в органах внутренних дел. Выступая перед Советом Федерации РФ 16 ноября 2022 г., министр МВД В.А. Колокольцев заявил о некомплекте кадров в 90 тыс. человек [3]. В сложившихся условиях аппараты территориальных органов вынуждены восполнять некомплект, принимая на службу граждан зачастую не соответствующих по своим физическим качествам предъявляемым требованиям. Данная тенденция очевидно проявляет себя при анализе физической подготовленности сотрудников, направляемых для прохождения первоначальной профессиональной подготовки, о чем свидетельствует анализ педагогической литературы и авторский опыт эмпирических исследований.

В рамках исследования ставилась научная цель выявления проблемных аспектов и установления путей совершенствования физической подготовки граждан, принятых на службу в полицию и проходящих первоначальное обучение.

Опираясь на современные теоретические разработки и личный опыт педагогической деятельности автором решались следующие научные задачи:

- проанализировать имеющуюся по предмету исследования педагогическую литературу, выявить и сопоставить сложившиеся научные концепции;
- проанализировать специфику формирования знаний, умений и навыков физической подготовки сотрудников полиции, исходя из специфики решаемых правоохранительных задач;
- разработать и апробировать педагогические технологии, позволяющие оптимизировать процесс формирования знаний, умений и навыков физической подготовки в педагогических условиях первоначальной подготовки сотрудников полиции.

В основу исследования были положены обобщение, анализ и систематизация личного педагогического опыта, а также данных отечественных и зарубежных исследований. В рамках современной научно-педагогической парадигмы были определены педагогические условия, положенные в основу авторской Программы комплексного физического развития слушателей первоначальной подготовки. Реализация данной программы составила основу экспериментальной работы по проверке выдвинутой гипотезы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался комплекс методов: междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сопоставительный анализ исследуемых проблем, анализ и синтез эмпирических данных.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время решение проблем повышения качества образовательной среды вузов, формирования мотивации обучающихся, в том числе в рамках системы образовательных организаций МВД, является одним из активно развивающихся направлений педагогики профессионального образования [6]. Различные аспекты педагогического характера, связанные с совершенствованием физических навыков сотрудников полиции, многократно становились предметом научных исследований [4]. В работах Э.В. Губанова, В.Г. Меркулова, С.А. Синенко, В.В. Чмыхова, А.А. Щепелев и др. [1; 7] физическая подготовка сотрудников полиции рассматривалась с позиций формирования комплексных профессионально значимых навыков применения физической силы, специальных средств и оружия в чрезвычайных ситуациях оперативно-служебной деятельности. Значимая роль физической культуры и спорта в формировании морально-психологической готовности сотрудников полиции к выполнению служебных задач была убедительно доказана в исследованиях К.А. Кобзева, В.И. Пахомова, Э.Б. Настуева [2; 5].

Изучение научно-методической литературы показало, что большинство педагогических технологий и методик, применяющихся в образовательных организациях МВД, рассчитаны курсантов, срок обучения которых составляет 2,5-5 лет. Однако, в настоящее время основную массу персонала территориальных органов внутренних дел составляют лица, принимаемые на службу после окончания гражданских учебных заведений и проходящих лишь 4-6-месячные курсы первоначальной подготовки. Очевидно, что подходы физического воспитания, рассчитанные на длительный срок, мало применимы в условиях курсов первоначальной подготовки и не позволяют в должной мере сформировать требуемые физические качества. Таким образом, в современных условиях многократно актуализируется задача совершенствования педагогических технологий формирования необходимых компетенций физической подготовленности сотрудников полиции, недавно принятых на службу и проходящих первоначальную подготовку в специализированных образовательных учреждениях системы МВД России.

Гипотеза исследования строилась из предположения, что профессиональная направленность обучения полицейских на формирование навыков преследования и силового задержания, обезоруживания вооруженных преступников обуславливает необходимость комплексной физической подготовки, сочетающей отработку применения боевых приемов борьбы с тренировкой достаточно высоких скоростно-силовых характеристик. Опираясь на данную гипотезу, в качестве основного пути совершенствования физической подготовки сотрудников полиции, проходящих первоначальную подготовку в образовательных организациях системы МВД, нами была подготовлена и апробирована Программа комплексного физического развития обучаемых. Данная программа предполагала ускоренное формирование физических качеств силы, ловкости и выносливости в сочетании с отработкой практических навыков силового задержания. При этом отработка боевых приемов проводилась, как правило, на фоне утомления после силовых тренировок и тренировок на выносливость.

Экспериментальная реализация вышеуказанной Программы осуществлялась в 2022 году на базе Факультета профессиональной подготовки Владивостокского филиала Дальневосточного юридического института МВД России (г. Уссурийск). В педагогическом эксперименте приняло участие 2 экспериментальные и 2 контрольные группы, каждая из которых проходила 6-месячный курс первоначальной подготовки. Каждая из групп проходила тестирование до начала эксперимента и после его окончания по уровню развития таких качеств как сила, выносливость, скорость и ловкость, а также скорости и технике выполнения боевых приемов борьбы. Группы подбирались по принципу однородного половозрастного состава и направления подготовки. Все четыре группы насчитывали примерно равное число мужчин и женщин, проходящих обучение по программе, предназначенной для рядового и младшего начальствующего состава. Это направление подготовки было выбрано с тем учетом, что именно сотрудникам патрульно-постовой службы часто приходится выполнять силовое задержание правонарушителей в рамках служебной деятельности.

Во время прохождения курса первоначальной подготовки контрольные группы занимались по базовой действующей программе обучения. С экспериментальными группами дополнительно в часы самостоятельной подготовки были организованы занятия по развитию силы, выносливости, скорости и ловкости. Каждую неделю проводилось по три тренировки. Физические нагрузки постепенно увеличивались по мере укрепления мышц и связочного аппарата обучающихся и достигли максимальных значений на 12-й неделе обучения.

Для развития физических качеств использовались такие упражнения как: сгибание-разгибание рук в упоре лежа, подтягивание на перекладине, жим (толчок) гири, челночный бег (10x10 и 4x20 м.), кросс (3 и 5 км.). Таким образом, основу тренировок составили упражнения гиревого спорта, силовые упражнения со своим весом, челночный бег и кросс. Хороший результат показало применение соревновательных методик – ведение индивидуальных бальных рейтингов каждого члена группы. Расчет баллов производился исходя из ведомственных нормативов оценки уровня физической подготовленности сотрудников полиции.

По окончании каждой из тренировок, с личным составом экспериментальных групп проводились комплексные тренировки по отработке навыков применения физической силы, специальных средств и оружия в различных ситуациях оперативно-служебной деятельности. В частности использовались методики:

- поточного выполнения приемов задержания;
- выполнения приемов задержания на время;
- защиты от нападения с эффектом неожиданности (освобождение от захвата, пресечение попытки завладения оружием);
- отражения нападения ассистента, вооруженного различными предметами (палки, макеты ножа, огнестрельного оружия);
- защиты от нападения 2-3 ассистентов;
- взаимодействия сотрудников полиции при выполнении задержания (задержание вдвоём, втроем), совместное проведение досмотровых действий, наведения наручников, связывания ассистента.

Каждая из специальных тренировок включала элементы междисциплинарных связей с правовыми дисциплинами курса первоначальной подготовки, когда учащиеся должны были быстро принимать решение относительно пределов и правовых оснований применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Такой комплексный подход позволял формировать у обучающихся систему компетенций правомерного и эффективного использования специальных навыков в чрезвычайных ситуациях служебной деятельности органов полиции.

Реализация Программы комплексного физического развития проходящих первоначальную подготовку сотрудников полиции дала положительный результат.

Данные итоговых тестирований показали, что в экспериментальных группах результаты выполнения упражнений на скорость и ловкость оказались на 15-20 % выше, чем в контрольных. Результаты упражнений на выносливость – выше на 20-30%. Наиболее сильный разрыв между экспериментальными и контрольными группами показали результаты выполнения силовых упражнений (в среднем по всем силовым упражнениям – 40-50%). По такому тесту как толчок гири разрыв оказался максимальным: в экспериментальных группах на 90-100% выше, чем в контрольных. В целом, использование элементов гиревого спорта дало наибольший эффект в рамках реализации программы развития физических качеств обучающихся.

Тестирование слушателей по уровню владения навыками: задержания правонарушителя (индивидуально и в составе наряда); защиты от нападения (в том числе, вооруженного); правомерного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия показало, что в экспериментальных группах число правильно решенных задач (выполненных боевых приемов) на 45-55% выше, чем в контрольных.

Результаты проведенного исследования подтвердили ряд ранее высказанных в научной литературе положений [1; 2; 7] относительно эффективности комплексной отработки навыков применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, когда знания умения и навыки полученные на занятиях по правовой, физической, огневой, тактико-специальной подготовке отрабатываются в условиях моделирования разного рода чрезвычайных ситуаций служебной деятельности.

Выводы. Проведенная экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу исследования и позволила получить ценный эмпирический опыт совершенствования физической подготовки слушателей первоначальной подготовки в педагогических условиях образовательных организаций МВД России.

Результаты исследования позволяют сформулировать предложение о пересмотре действующих программ первоначальной подготовки сотрудников полиции. По нашему мнению, короткий срок обучения и слабая начальная подготовка граждан, принимаемых на службу, требует усиления практической направленности обучения. В этой связи обоснованным будет сокращение теоретических курсов дисциплин с перераспределением учебного времени на отработку компетенций деятельности сотрудников полиции в типовых ситуациях оперативно-служебной деятельности. Так, в частности, следует организовать отработку навыков физической, огневой и тактико-специальной подготовки, соединив ее с изучением необходимых правовых основ.

Одним из важных результатов исследования следует считать большую перспективность гиревого спорта для формирования качеств силовой выносливости обучающихся в условиях коротких сроков первоначальной подготовки, относительной дешевизне и неограниченном сроке эксплуатации инвентаря. В этой связи существенную перспективу имеет дальнейшая проработка педагогических технологий внедрения различных упражнений гиревого спорта в процесс общефизической подготовки сотрудников полиции, проходящих первоначальную подготовку.

Литература:

1. Губанов, Э.В. Физическая и огневая подготовка в контексте готовности сотрудника полиции к службе в современных условиях / Э.В. Губанов // Автономия личности. – 2022. – № 1 (27). – С. 61-65

2. Кобзев, К.А. Роль воспитательно-психологического аспекта в служебно-прикладной физической подготовке сотрудников органов внутренних дел / К.А. Кобзев, В.И. Пахомов // Наука-2020. – 2022. – № 3 (57). – С. 22-28
3. Колокольцев посетовал на кадровый дефицит в 90 тысяч человек в МВД [Электронный ресурс] // Федеральное агентство РИА Новости: сайт. – URL: <https://ria.ru/20221116/mvd-1831926029.html> (дата обращения: 06.01.2023)
4. Молоствов, А.Н. Совершенствование физической подготовки сотрудников органов внутренних дел / А.Н. Молоствов, А.А. Захаров // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2022. – Т. 7. – № 1 (13). – С. 120-124
5. Настуев, Э.Б. Формирование личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД средствами физической подготовки / Э.Б. Настуев // Культура физическая и здоровье. – 2022. – № 1 (81). – С. 20-22
6. Рямова, К.А. Образовательная среда в формировании мотивационно-волевой сферы курсантов юридических вузов МВД России / К.А. Рямова, А.С. Розенфельд // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 3 (169). – С. 283-287
7. Синенко, С.А. Эффективность комплексирования физической и специальной подготовки сотрудников силовых структур / С.А. Синенко, В.В. Чмыхов, А.А. Щепелев, В.Г. Меркулов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 1 (203). – С. 381-384
8. Состояние преступности. Статистика и аналитика [Электронный ресурс] // МВД России: сайт. – URL: <https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics> (дата обращения: 06.01.2023)

Педагогика

УДК 159.931

кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность выявления и развития пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи. Представлен обзор основных идей современных исследователей по проблеме пространственных представлений и внедрения интерактивных технологий образовательной среды в практику детского сада. Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Развитие пространственных функций у детей с системным недоразвитием речи подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном речевом развитии, однако этот процесс осуществляется медленнее. В статье показана необходимость раскрытия содержания эффективной организации логопедической работы развития пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи средствами интерактивных технологий.

Ключевые слова: системные недоразвитие речи, старший дошкольник, интерактивные технологии.

Annotation. The article substantiates the relevance of identifying and developing spatial representations in older preschoolers with systemic speech underdevelopment. An overview of the main ideas of modern researchers on the problem of spatial representations and the introduction of interactive technologies of the educational environment into kindergarten practice is presented. Orientation in space is of universal importance for all aspects of human activity, covering various aspects of his interaction with reality. The development of spatial functions in children with systemic speech underdevelopment follows the same patterns as in normal speech development, but this process is slower. The article shows the need to disclose the content of the effective organization of speech therapy work for the development of spatial representations in older preschoolers with systemic speech underdevelopment by means of interactive technologies.

Key words: systemic speech underdevelopment, senior preschooler, interactive technologies.

Введение. Хорошо развитые пространственные представления являются ключевым фактором для социальной адаптации дошкольников и их успешного дальнейшего обучения в школе. Плохо развитые пространственные представления прямо влияют на уровень умственного развития ребенка. Недостаточное усвоение пространственных представлений к старшему дошкольному возрасту является к одним из факторов, которые могут привести к трудностям в освоении детьми школьными навыками. Недостаточное развитие пространственных представлений может проявляться в недостаточной развитости графических умений, трудностях с письмом, чтением и математическими операциями.

Исследования О.И. Галкиной, А.А. Люблинской, Н.Ф. Титовой, Н.М. Яковлевой [5, С. 120] подтвердили, что для формирования простых пространственных представлений необходимо, чтобы дошкольник имел достаточное количество базовых знаний о предметах, которые его окружают, и о явлениях в окружающей среде. Одним из главных положений в этом процессе является осознание пространственных отношений между предметами, которые являются важными сигналами и помогают формированию сложных условных рефлексов.

Изложение основного материала статьи. Согласно М.В. Фомичёвой, пространственные представления включают в себя определенные параметры, такие как размеры, формы перемещения и местонахождения предметов, а также положение собственного тела относительно предметов вокруг себя [3, С. 125].

Из работ Т.А. Мусейбовой [2, С. 75] следует, что изучение пространственной лексики у дошкольников связано с определенной последовательностью развития предлогов, таких как «около», «возле», «у», «на» и «по». Позднее, в детском возрасте, дети начинают использовать слова «справа» и «слева», для обозначения разницы между своими руками. В некоторых случаях к концу дошкольного возраста развиваются предлоги и наречия «как между», «напротив», «над».

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [6, С. 63] выделяли 4 блока пространственных представлений, которые осваивает ребёнок дошкольного возраста (Таблица 1).

Блоки пространственных представлений по М.М. Семаго и Н.Я. Семаго

Блок	Пространственные представления
1. Пространство своего тела.	Представления дошкольника своего физического тела, его частей и их местоположения.
2. Пространство тела и объектов.	Способность дошкольника ориентироваться в пространстве, учитывая расположение объектов относительно своего тела.
3. Пространство объектов.	Понимание взаимосвязи между элементами среды.
4. Квазипространственные представления.	Пространственные представления с обозначением словами пространства в лингвистической картине ребёнка. Это грамматические структуры, зависящие от окончаний слов, порядка их расположения и использования предлогов.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [6, С. 63] последовательность овладения пространственными представлениями в дошкольном детстве разделяют на 2 этапа (рисунок 1).



Рисунок 1. Последовательность овладения пространственными представлениями в дошкольном детстве по М.М. Семаго и Н.Я. Семаго

Г.Т. Майнгашева [1, С. 13] подчеркивает, что у дошкольников с системным недоразвитием речи (далее СНР) несформированность пространственных представлений проявляется в неспособности ориентироваться по сторонам своего тела, выявлять точку отсчета, эта система ориентировки усваивается ими намного позднее, чем у детей в норме. У большинства детей с СНР неразвита понимание целого образа предмета. Особенно отмечаются пространственные отклонения при рисовании. Рисунки характеризуются ограниченностью, бедностью, малым количеством деталей. Овладевают сложностями при потреблении прилагательных «тонкий – толстый», «узкий – широкий». Дошкольники с СНР испытывают сложности в осматривании сюжетных картин, создании рассказа по картинкам, ориентировании на листе бумаги. Они осматривают иллюстрации слева направо или снизу вверх, при описании они используют элементарное перечисление отдельных деталей [9, С. 102].

В целом, у дошкольников с проблемами в развитии речи ограничена способность познания ими речевых норм обозначения пространственных отношений, связанных с описанием места. Отставание в развитии познавательной деятельности не разрешают детям самим владеть более сложными предлогами (из-под, из-за, между, над). По причине этого появляются смешение и замены предлогов, что связано с недостаточной дифференциацией форм слова [7, С. 58].

Таким образом, представления о пространстве являются одним из наиболее сложных видов представлений, которые развиваются у детей в ходе их когнитивного формирования. Эта сфера деятельности заключается в выявлении параметров объектов в их отношении друг к другу и к окружающей среде, таких как размеры, форма, перемещение и расположение. Дети с СНР в дошкольном возрасте имеют трудности с усвоением пространственных понятий, что влияет на развитие их познавательной деятельности и ограничивает возможности для речевого общения, что в свою очередь затрудняет усвоение более сложных предлогов.

Интерактивные технологии представляют собой, целую систему, включающую в себя конкретную часть образовательного процесса. В нее входят игры и упражнения, развивающие личностные качества обучающихся, оснащающие результативность вхождения в социум, их самореализацию в соответствии с возможностями и интересами.

Технология интерактивного развития – это реализация учебного процесса, при которой неосуществимо непринятие участия в процессе познания, благодаря чему любой учащийся имеет в своем распоряжении конкретное поручение, после выполнения, которого он должен отчитаться. От деятельности каждого обучающегося зависит качество выполнения выдвинутого перед группой поручения [4, С. 76].

Интерактивное обучение решает три задачи: учебную, направленную на конкретное знание; коммуникационную, способствующую развитию эмоционального и интеллектуального фоном познания и социально-ориентационную, проявляющуюся в результате за пределами учебного процесса [9, С. 58].

К разновидностям интерактивных методов и форм работы относятся: дискуссионные включающие диалог, анализ ситуаций из практики, групповые дискуссии и анализ ситуаций морального выбора; игровые такие как дидактические и творческие игры, ролевые игры и управленческие игры, а также тренинговые игры, включающие коммуникативные тренинги и тренинги сензитивности, использующие дискуссионные и игровые методы обучения [7, С. 158].

Было проведено исследование уровня развития пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи. Эксперимент осуществлялся на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 16» г. Оренбурга. Экспериментальную группу составили 20 испытуемых в возрасте 6-7 лет. Из них 7 девочек и 13 мальчиков. Все дети, участвующие в эксперименте, являются воспитанниками логопедической группы и имеют логопедическое заключение: системное недоразвитие речи. В ходе обследования была использована методика экспериментального исследования пространственных представлений О.Б. Иншаковой и О.М. Колесниковой [10, С. 38]. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики старших дошкольников с системным недоразвитием речи по методике О.Б. Иншаковой и О.М. Колесниковой

И.Ф. ребёнка	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	Общая сумма баллов	Уровень
Алёна И.	9	8	7	9	33	средний
Кирилл А.	9	8	7	9	33	средний
Данила Г.	5	4	4	5	18	низкий
Кирилл Г.	3	3	2	3	11	низкий
Олеся Р.	7	7	5	8	27	низкий
Виктор Л.	4	3	3	4	14	низкий
Матвей З.	8	7	8	8	31	средний
Саша К.	11	10	10	10	41	высокий
Глеб А.	6	4	5	5	20	низкий
Света И.	7	7	7	8	29	средний
Кирилл А.	9	8	7	9	33	средний
Даша Г.	5	4	4	5	18	низкий
Катя Г.	3	3	2	3	11	низкий
Оля Р.	7	7	5	8	27	низкий
Кирилл А.	9	8	7	9	33	средний
Данила Г.	5	4	4	5	18	низкий
Кирилл Г.	3	3	2	3	11	низкий
Оксана Р.	7	7	5	8	27	низкий
Виктор Л.	4	3	3	4	14	низкий
Кирилл А.	9	8	7	9	33	средний

У 7 испытуемых был выявлен средний уровень развития пространственных представлений. Дети смогли справиться почти со всеми заданиями. Между тем, вызвали затруднения задания, связанные с употреблением и пониманием предлогов по картинке. Дети испытывали трудности в дифференцировании предлогов «за» – «из-за», «над» – «под» и т.д.

Низкий уровень развития пространственных представлений найден у 12 дошкольников с речевыми нарушениями. Со многими заданиями дети не справились, путали практически все предлоги, не понимали смысла вопроса.

Качественный анализ результатов исследования по данной методике показал, что лишь один ребенок смог справиться практически со всеми заданиями. Проблемы возникали лишь в некоторых ситуациях, но ребёнок сам исправлял свои ошибки.

Таким образом, результаты исследования показывают, что уровень развития пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи находится на низком уровне, что позволяет сделать вывод о необходимости их развития на логопедических занятиях.

Результаты повторного исследования показали наличие положительной динамики в развитии пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи средствами интерактивных технологий (рисунок 2).

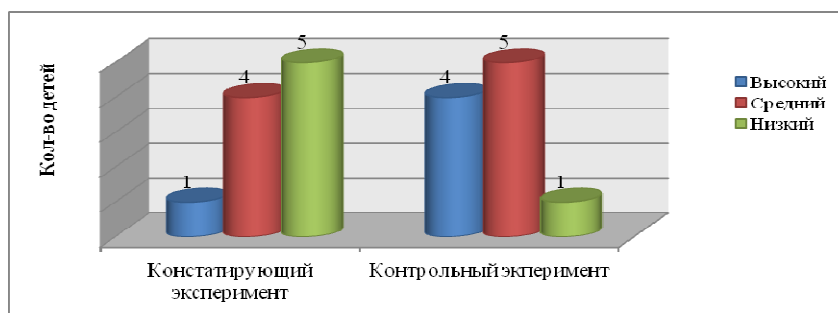


Рисунок 2. Результаты исследования до и после проведения коррекционной работы по методике О.Б. Иншаковой, О.М. Колесниковой

Анализ данных рисунка 2 позволяет сделать вывод, что после реализации программы логопедических занятий, направленных на развитие пространственных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи с использованием интерактивных технологий произошло существенное повышение общего уровня развития пространственных представлений детей. Так, высокий уровень развития пространственных представлений на момент проведения контрольного эксперимента был выявлен у 8 детей, средний – у 5 детей и низкий – у двух испытуемых.

Таким образом, наличие положительной динамики по основным показателям после проведения коррекционной работы позволяет сделать вывод об эффективности использования интерактивных технологий, как средства развития пространственных представлений старших дошкольников с системным недоразвитием.

Выводы. Анализ данных, полученных в ходе первичного обследования, показал, что у большей части старших дошкольников с системным недоразвитием был выявлен низкий уровень пространственных представлений. Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что испытуемые нуждаются в логопедической помощи.

Специфической особенностью детей с системным недоразвитием является то, что развитие пространственных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, но осуществляется медленнее, в запоздалые сроки и с отклонениями. Было доказано, что эффективное решение задач развития пространственных представлений у данной категории детей возможно только в результате целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей логопедической работы используя интерактивные технологии.

Литература:

1. Ахальцева, Е.Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Н. Ахальцева // Логопед – 2008. – № 4. – С. 4-21
2. Бурачевская, О.В. Оценка уровня сформированности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / О.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 1. – С. 72-75
3. Бурачевская, О.В. Приемы и методы психолого-педагогической работы по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 123-128
4. Василенко, А.В. Информационные технологии и развитие пространственного мышления / А.В. Василенко // Педагогическое образование и наука – 2010. – № 4. – С. 73-77
5. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
6. Польшина, М.А. Формирование зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / М.А. Польшина. – Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022 – Вып. 75 – Ч. 1 – С. 118-122
7. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. — М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
8. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
9. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющимся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. – М., 1997. – 178 с.
10. Филатова, И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова. – М.: Книголюб, 2010.-42 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Помельникова Елена Александровна

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара);

кандидат педагогических наук Ивкина Маргарита Викторовна

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара);

старший преподаватель Альмуззин Прохор Петрович

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара)

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена запросом государства и его экономики на специалистов, обладающих профессиональным мировоззрением, то есть профессиональными, научными и общественными знаниями, системой представлений о цели и смысле жизни, ценностями и нормами в практических поступках и действиях и реальной готовностью к определенному типу профессионального поведения в конкретных обстоятельствах. Решение такой задачи в рамках профессиональной подготовки в вузе видится возможным с помощью преподавателей-наставников, обладающих определенным набором компетенций. Такие компетенции должны содействовать формированию профессиональных и общекультурных компетенций, настраивать студентов на успех, помогать студентам выстраивать технологию карьерного роста и выявлять проблемы, создавать идеи и раскрыть предприимчивость. В работе оцениваются результаты опроса преподавателей на наличие готовности и умений стать наставниками, выявляется необходимость организации специальной подготовки.

Ключевые слова: наставничество, преподаватель-наставник, профессиональное мировоззрение, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции.

Annotation. The relevance of this study is due to the demand of the state and its economy for specialists with a professional worldview, that is, professional, scientific and social knowledge, a system of ideas about the purpose and meaning of life, values and norms in practical actions and real readiness for a certain type of professional behavior in specific circumstances. The solution of such a task in the framework of university education is considered as possible with the help of teachers-mentors with a certain set of competencies. Such competencies should contribute to the formation of professional and general cultural students' competencies, setting students up for success, helping students build career growth technology and identifying problems, creating an idea and revealing entrepreneurship. The paper evaluates the results of a survey of teachers on the readiness and skills to become mentors, identifies the need for special training.

Key words: mentoring, teacher-mentor, professional worldview, professional training, professional competencies, general cultural competencies.

Введение. Современная концепция высшего профессионального образования «Университет 3.0» поставила перед вузами ряд сложных задач: цифровизация всей системы высшего образования, широкое использование дистанционных технологий; индивидуализация образования, заключающаяся в отходе от строгих стандартов и все большей вариативности при формировании образовательной программы (траектории), развитие академической мобильности, развитие личности будущего специалиста, способного не только к получению знаний в университете, но и к процессу их незамедлительного применения, апробации, проведения исследований с их помощью и получение готового коммерческого продукта.

Сегодня все чаще говорится об осознании выпускником вуза принадлежности к общности своей профессии и умении создавать свою собственную программу профессиональной деятельности как об одних из важнейших субъективных факторов развития современного государства и его экономики. Данный факт обязывает высшие учебные заведения формировать личность будущего специалиста, готовить его способным к самоорганизации, самоопределению, самоактуализации, и конкурентной борьбе на рынке труда. То есть выпускник должен обладать не только профессиональными, но и общекультурными компетенциями, а также определенными личностными качествами [11]. По мнению ученых, основой таких компетенций может стать интеллектуальное и ценностно-эмоциональное отношение индивида к профессиональной деятельности, его профессиональное мировоззрение.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования профессионального мировоззрения и наставничества как инструмента его формирования применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ педагогической и психологической литературы; анализ педагогического опыта, а также опрос преподавателей в качестве эмпирического метода.

Нами было установлено, что профессиональное мировоззрение - это сложное интегральное образование общественного и индивидуального сознания, носящее синтетический характер. Его основной характеристикой можно считать пропорциональное присутствие отдельных элементов – убеждений, верований, стремлений, норм, идеалов, ценностей. Так, выделяются четыре компонента профессионального мировоззрения: познавательный, ценностный, волевой и прагматический. Познавательный компонент состоит из профессиональных и научных знаний, представляющих собой конкретно-научную и универсальную картину мира. Ценностный компонент, включая в себя ценности, убеждения, директивные действия, имеет назначением составлять опору специалисту на общественные знания, систему представлений о цели и смысле жизни. Волевой компонент позволяет личности использовать ценности, нормы и знания, превращая их в личные взгляды и готовность действовать. Прагматический компонент, в свою очередь, составляющий основу практического применения всех накопленных знаний и представлений, является реальной готовностью личности к определенному профессиональному типу поведения в конкретных обстоятельствах на конкретном рабочем месте [8].

Итак, профессиональное мировоззрение должно стать основой становления полноценного квалифицированного сотрудника на предприятии, предельно эффективно приносящего пользу и прибыль. Так, в высшее образование и на предприятия возвращаются идеи наставничества как «процесса раскрытия профессионального потенциала и создания команды высококвалифицированных сотрудников», что будет способствовать формированию личности и субъекта профессиональной деятельности, а главное сохранит имеющийся опыт на предприятии и в вузе при передаче его молодому поколению [7].

Первые наставники появились в нашей стране еще во времена Петра I, а первые требования к учителям-наставникам, их нравственным качествам, которые должны влиять на нравственный облик воспитанников, были сформулированы в положениях о Царскосельском лицее в 1811 году. В Московском техническом училище в 1860 году была представлена система наставничества производственного обучения, которая была дидактически обоснована и предлагала индивидуальный учет знаний и умений обучающихся. Данную систему продемонстрировали на международных выставках в Филадельфии, Вене и Париже, где она получила признание [2]. С тех времен основой наставничества был имитационный принцип, когда рабочий цикл наставника должен повторяться учеником. В Советское время профессионально-ориентированное наставничество осуществлялось в процессе совместного труда с производственными мастерами. Однако интерес к наставничеству в России был потерян в конце 20 века при переходе к рыночным отношениям [9].

В последние десятилетия институтом наставничества заинтересовались как антикризисной и кадровой технологией для обеспечения экономического развития предприятий и финансовой стабильности в государстве. В наши дни на большинстве промышленных предприятий, компаний и бизнес-структур используются стажировка и переподготовка, тренинги, менторство в чистом виде и его элементы через коучинг технологии [5]. Так, А.Н. Поппер в статье «Менторинг молодых преподавателей» выделил основные преимущества, обладание которыми предполагается при сотрудничестве с наставником, среди них [14]: расширение представлений о месте работы в целом; получение честных и неформальных комментариев, замечаний; поддержка в вопросах сбалансированного расставления профессиональных приоритетов; овладение негласными правилами продвижения в профессиональной сфере; получение навыков по выгодной презентации своей работы; поддержка на этапе знакомства с коллективом; перспектива долгосрочного планирования развития карьеры; расширение понятий «компетентность», «личность», «эффективность» на профессиональном уровне; умение четко представлять свои интересы; увеличение ценности молодого специалиста для предприятия; обеспечение успешной и продуктивной интеграции в структуру предприятия. Такой процесс предполагает достижение следующих личностных качеств: адаптированность и «включенность» молодого специалиста в профессиональную среду; формирование интенции профессионального самосовершенствования у молодого специалиста; формирование устойчивой мотивации молодых специалистов к трудовой деятельности по выбранной специальности [4, С. 209].

Однако становление специалиста начинается задолго до этапа адаптации на предприятии и имеет четыре этапа. Сначала работник проходит общее обучение в школе, затем профессиональную подготовку в вузе, придя работать на предприятие или в компанию, он считается «молодым специалистом», и только через какое-то время может быть признан собственным специалистом. Кроме этого, развитие специалиста происходит и между этими этапами как переходные процессы: переходный процесс между учеником школы и студентом; от студента к молодому специалисту по окончании вуза [7]. Данные процессы доказывают то, что наставничество необходимо привлекать раньше, чем молодой специалист придет на предприятие.

Сегодня наставничество рассматривается в качестве «интегративного и системообразующего компонента непрерывного образования, а деятельность наставника представляется как сложный и содержательный процесс, в структуре которого есть ценностные, когнитивные, деятельностные составляющие»[9]. Говоря о профессиональной подготовке в вузе, наставничество необходимо понимать как социально-педагогический ресурс, который должен повысить качество подготовки будущих специалистов. Это должен быть процесс формирования профессиональных знаний, умений и практических навыков будущего специалиста, а также общекультурных компетенций. На преподавателей вуза ложится задача оказывать своевременную помощь в профессиональном развитии и научить будущих специалистов адаптироваться в коллективе, консультировать будущего специалиста, содействовать в определении направления его карьерного роста,

создании плана личного развития, а также наблюдать за выполнением поставленных задач и помощь в применении знаний [10].

Таким образом, формируется новая миссия преподавателя – наставника: развивать не только профессиональные компетенции, но и социально значимые личностные качества, системные функции: социальные, экономические, производственные и общекультурные. В настоящее время педагогу необходимо не только формировать у студентов профессиональные знания и умения, но и участвовать в становлении их личности, раскрытии их потенциала, моделировании ситуаций успеха, что требует от преподавателя высоких интеллектуальных и эмоциональных затрат [12]. Подразумевается, что наставляемым таким способом будет оказываться необходимое содействие в профессиональном развитии.

Концепция профессионального образования в наши дни предполагает два вида компетенций преподавателя-наставника: в содержании деятельности (знания и опыт, которыми он располагает) и в умении передавать имеющиеся знания другому, личную и личностную включенность преподавателя наставника. То есть, в педагогическом плане определять содержание, процесс и результат общения наставника с подопечным будут на инструментальные, деятельностные характеристики наставничества, а с психологической точки зрения – «отношенческие», эмоциональные, «общенческие» компоненты [3].

В наши дни учеными уже разработан набор компетенций наставника. Например, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Аналитическое агентство Канады по кадровой аналитике (The conference board of Canada), Центр мониторинга качества образования НИУ ВШЭ в рамках проекта «4К современного мира. Формирование компетенций XXI века и оценка индивидуального прогресса в их развитии» выделяют 3 категории компетенций: глубоко (и др.) [6, 13]:

- способность в интерактивном режиме использовать язык, знания и информацию, активно слушать, критически мыслить, анализировать);
- способность сотрудничать, устанавливать отношения с другими, управлять конфликтами);
- способность утверждать и защищать свои права и интересы, брать ответственность; способность реализовывать планы и личные проекты, любопытство, способность к обучению в течение жизни, адаптивность.

В рамках реализации комплексных мер поддержки Университета Талантов профессиональным сообществом наставников выделено 10 ключевых компетенций: наставник в раскрытии потенциала; наставник в развитии групповых процедур; наставник карьерной навигации; тренер прорывных компетенций; наставник проектного творчества; наставник предпринимательского творчества; наставник инженерного творчества; наставник по организации научных, интеллектуальных состязаний; продюсер; наставник родительского образования [1].

Принимая во внимание все указанные идеи о компетенциях, которыми должен обладать наставник – преподаватель вуза, а также выделенные нами элементы профессионального мировоззрения, формированию которых преподаватель – наставник должен будет уделить внимание, сформулируем набор необходимых компетенций. Формированию познавательного компонента мировоззрения будущих специалистов будут способствовать умения формировать профессиональные компетенции. Основой формирования у будущих специалистов ценностного компонента станут способности преподавателя вдохновлять студентов, создавать ситуацию, способствующую росту мотивации достижения успеха. Волевой компонент мировоззрения профессионала, то есть их готовность студентов эффективно и успешно действовать в рамках профессиональной деятельности, будет формироваться с помощью преподавателя, обладающего умениями выстраивать со студентами их технологию карьерного роста, обучать их планировать и контролировать свое время, выявлять проблемы, использовать инструменты проектной деятельности в создании продукта. Готовность к определенному профессиональному поведению (практический компонент профессионального мировоззрения) будет сформирована при наставничестве преподавателя, способного организовать совместную работу студентов, развивая у них компетенции сотрудничества и избегания конфликтов, а также способного обучить будущих специалистов формулировать собственные идеи, осуществлять поиск инвестора, развивая предпринимательское мышление, создавая вызовы и помогая увидеть перспективы деятельности. Считается, что преподаватель-наставник должен уметь для этого проводить тренинги по развитию прорывных компетенций и организовывать научные и интеллектуальные состязания.

Нами было проведено исследование готовности преподавателей стать наставниками для будущих специалистов, то есть формировать не только профессиональные компетенции, а все четыре компонента профессионального мировоззрения. Так, был представлен опросник, состоящий из двух частей. Преподавателям были перечислены компетенции наставника и заданы два вопроса о том, готовы ли они к формированию компонентов мировоззрения и знают ли они способы для этого. Опрос проводился среди преподавателей Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва:

Таблица 1

Результаты опроса преподавателей-наставников

Формировать мировоззрение	Первая группа			
	Готовы	Не готовы	Известны способы	Не известны способы
Познавательный компонент	100%	0%	100%	0%
Ценностный компонент	68%	32%	71%	29%
Волевой компонент	66%	34%	46%	44%
Прагматический компонент	27%	73%	14%	86%

Результаты исследования показали, что 100% преподавателей готовы выполнять свои основные обязанности, то есть формировать профессиональные знания, навыки и умения. Большая часть преподавателей готова вдохновлять, настраивать студентов на позитив, создавать ситуацию успеха и знает, как это делать (68% и 71%). Однако только около половины преподавателей готовы помогать студентам контролировать и планировать их время и выстраивать технологию карьерного роста (66% и 46%). Самым проблемным является четвертый компонент профессионального мировоззрения, где от преподавателей – наставников требуется контролировать процесс взаимодействия студентов друг с другом, проводить тренинги по развитию прорывных компетенций, помогать студентам осуществлять поиск инвестора, создавать идею,

организовывать научные состязания, создавать вызовы для студента, помогать увидеть и раскрыть предприимчивость (27% и 14%). Преподаватели не готовы и практически не представляют, как это реализовывать (Таблица 1).

Выводы. Таким образом, согласно концепции «Университет 3.0», для подготовки специалиста, способного не только владеть профессиональными компетенциями, но и успешно их реализовывать в готовом коммерческом продукте, студенту необходимо уже в процессе обучения в вузе формировать у себя способности к самоактуализации, самоопределению, самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда, а также профессиональное мировоззрение. Помощниками в этом имеют все шансы стать преподаватели – наставники. Именно они смогут помогать студентам формировать у себя кроме профессиональных и научных знаний, ценности, директивные действия, систему представлений о цели и смысле жизни, ценности и нормы в практических поступках и действиях, реальную готовность к определенному типу профессионального поведения. Но для этого преподавателей, способных осуществлять функцию наставника, нужно отбирать и готовить, развивая и формируя у них, кроме профессиональных знаний и способов их передачи, основные универсальные компетенции: коммуникативные навыки; хорошие административные навыки; умение предоставлять эффективную обратную связь; позитивный эмоциональный настрой; личное желание, мотивацию.

Литература:

1. Артемьева, Е.Н. Наставник 2.0: девять ключевых компетенций / Е.Н. Артемьева // Вестник Университета Талантов. - 2016. - №3. - С. 67-69
2. Веселов, А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. / А.Н. Веселов. - М., 1961. - 435 с.
3. Данилов, С.В. Центр сопровождения молодых педагогов как акмеологическая модель наставничества в университетском комплексе / С.В. Данилов, Л.П. Шустова, М.И. Лукьянова, В.В. Зарубина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – С. 15-21
4. Игнатьева, Е.В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования / Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. - 2017. - Вып. 57. - С. 209-215
5. Игнатьева, Е.В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности / Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4(34). – С. 45-51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-prepodavateley-universiteta-k-osuschestvleniyu-nastavnicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 02.04.2023)
6. Карташова, А.А. Модель компетенций наставника на предприятии как основа построения корпоративной системы наставничества / А.А. Карташова, Б.И. Камалиев // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2018. – № 4. – С. 80-85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentsiy-nastavnika-na-predpriyatii-kak-osnova-postroeniya-korporativnoy-sistemy-nastavnichestva> (дата обращения: 08.02.2023)
7. Липатов, С.Е. Наставничество как процесс развития и мотивации молодых специалистов и наставников / С.Е. Липатов // Национальные приоритеты России. - 2014. - №2 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-protsess-razvitiya-i-motivatsii-molodyh-spetsialistov-i-nastavnikov> (дата обращения: 29.03.2023)
8. Лопушенко, А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся / А.Я. Лопушенко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2009. - №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-soderzhanie-i-struktura-professionalnogo-mirovozzreniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 29.03.2023)
9. Пастухова, Л.С. Наставничество как социально-педагогический ресурс повышения качества подготовки будущих специалистов / Л.С. Пастухова, Т.В. Сорокина-Исполатова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6(15). – С. 26-31
10. Помельникова, Е.А. Успешная профессиональная деятельность специалистов информационной безопасности / Е.А. Помельникова, М.Г. Резниченко. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2021. – 200 с.
11. Помельникова, Е.А. Формирование готовности будущего специалиста к профессиональной самореализации / Е.А. Помельникова // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2021 года. – Самара: Ваш Взгляд, 2021. – С. 449-454
12. Семёнова, И.А. Психологические аспекты наставничества / И.А. Семёнова // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 26 октября 2017 г.). - Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. - С. 71-74
13. 4К современного мира. Формирование компетенций XXI века и оценка индивидуального прогресса в их развитии. - URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (дата обращения: 01.03.2023)
14. Popper, A.N. Mentoring of Junior Faculty / A.N. Popper // College of Chemical and Life Science. – 2007. – URL: <http://www.life.umd.edu/faculty/Mentoring.pdf> (accessed 20.01.2023)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Попова Наталья Владимировна**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

магистрант **Иванов Петр Александрович**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты формирования готовности будущих специалистов к проведению занятий во внеучебное время. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определения процесса формирования, профессионально-педагогическое мастерство, внеучебное время. Настоящая работа ставит своей целью исследовать учебный процесс в вузе как автономный сложно-структурированный процесс. При организации исследования были учтены принципы: осуществление тесной связи педагогической работы студентов с теоретическими знаниями, предусмотренными профилем приобретаемой

специальности; профессионально-педагогическая направленность содержания работы, которая в наибольшей степени должна формировать личность будущего учителя физической культуры; разумное сочетание решающей роли образовательных организаций, педагогов в руководстве педагогической работой. В процессе поэтапного решения поставленных задач было проведено экспериментальное исследование деятельности студентов института физической культуры и спорта, проводящих педагогическую практику в школах и по месту жительства учащихся. Авторская позиция заключается в том, что дальнейшее совершенствование процесса подготовки специалистов в институте физической культуры и спорта будет зависеть от научно обоснованной взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов.

Ключевые слова: процесс формирования, готовность, профессиональная подготовка, профессионально-педагогическое мастерство, внеучебное время, профессиональное образование.

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the formation of the readiness of future specialists to conduct classes during extracurricular time. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the definition of the formation process, professional and pedagogical skills, extracurricular time are revealed. The present work aims to investigate the educational process at the university as an autonomous complex structured process. When organizing the research, the following principles were taken into account: the implementation of a close connection between the pedagogical work of students with theoretical knowledge provided by the profile of the acquired specialty; the professional and pedagogical orientation of the content of the work, which should most form the personality of the future teacher of physical culture; a reasonable combination of the decisive role of educational organizations, teachers in the management of pedagogical work. In the process of step-by-step solution of the tasks set, an experimental study of the activities of students of the Institute of Physical Culture and Sports conducting pedagogical practice in schools and at the place of residence of students was conducted. The author's position is that further improvement of the process of training specialists at the Institute of Physical Culture and Sports will depend on the scientifically based relationship between the educational and extracurricular activities of students.

Key words: formation process, readiness, professional training, professional and pedagogical skills, extracurricular time, vocational education.

Введение. В предшествующей работе, посвященной подготовке специалиста с высшим физкультурным образованием, учебный процесс (обучение и воспитание в вузе) рассматривался в общем виде как одна из подсистем подготовки. Настоящая работа ставит своей целью исследовать учебный процесс в вузе как автономный сложно-структурированный процесс. Подобное исследование должно включать в себя анализ структуры учебного процесса, выявление в его рамках структур всех составляющих его компонентов и их взаимодействия, а также особенности их функционирования и развития.

Сущностью учебного процесса является специфическая целенаправленная учебная деятельность по подготовке специалиста в единстве ее теоретических и практических сторон. Четкая структурированность учебного процесса, сложная функциональная взаимосвязь всех его компонентов служат достаточным основанием для квалификации учебного процесса одновременно и как системы.

Учебный процесс представляет собой сложную многокомпонентную развивающуюся систему, включающую в качестве подсистем объект и субъект учебной деятельности; модели объекта и субъекта, планы и программы учебного процесса, учебно-информационное и материально-техническое обеспечение, а также управление учебным процессом в вузе [2; 8].

Каждая из подсистем системы «Учебный процесс» может быть рассмотрена как автономная, так как состоит из элементов, качественно отличных от элементов остальных подсистем, со своими специфическими связями и отношениями между элементами, с различными для каждой подсистемы функциональными и содержательными характеристиками. Однако, обладая относительной самостоятельностью, они тесно взаимосвязаны внутри объединяющей их системы.

Объект учебной деятельности как система выступает исходной по отношению к остальным системам, потому что именно на ее преобразование направлен весь учебный процесс. Согласно схеме, объект учебной деятельности представляет собой многокомпонентную многоуровневую материальную систему. Уровней, как и компонентов, в ней три, причем второй компонент функционирует на нескольких подуровнях. Каждый из компонентов системы представляет собой, в свою очередь, материальную подсистему системы «Объект учебной деятельности».

Именно на нее в течение ряда лет направлена конкретная преобразующая деятельность субъекта. Подобное преобразование производится последовательно на четырех подуровнях, соответствующих годам обучения в вузе. При этом преобразование объекта субъектом осуществляется в рамках неизменного качества: объект на всех подуровнях остается однородным множеством, состоящим из одних и тех же элементов – студентов. При переходе с одного подуровня на следующий, высший, происходит акт отбора: объект должен соответствовать определенному, обусловленному моделью студента набору требований к его знаниям, умениям и навыкам. Подобным актом отбора является определенная совокупность экзаменов и зачетов при переходе с курса на курс.

Система управления учебным процессом в вузе – та система, которая окончательно структурирует учебный процесс, давая полное основание рассматривать его в целом как систему.

Важность разработки и внедрения систем менеджмента качества образования в педагогическом вузе определяется не только необходимостью совершенствования образования в меняющихся условиях, связанных с гуманизацией и демократизацией общества, внедрением новой педагогической парадигмы, основанной на концепции индивидуального образования, но и ее характером. Высшая педагогическая система образования, в котором выпускники педагогических вузов получают профессиональную подготовку по будущим специальностям.

Системы управления качеством образования в педагогическом вузе направлены на достижение и повышение качества подготовки специалистов-преподавателей. Соответствие диплома вуза требованиям государственного образовательного стандарта является бесценным показателем качества профессионального педагогического образования.

В настоящее время наиболее полная картина управления качеством формируется при разработке основ национальной системы качества высшего образования [1; 3]. В последние годы многие учебные заведения России пришли к идее тотального менеджмента качества, подчеркнув необходимость использования ресурсов отечественной системы для достижения необходимого качества образования. Выполнение комплекса задач, связанных с управлением качеством образования, осуществляется, как правило, с помощью контрольно-оценочных мероприятий.

Поиск путей формирования основ профессионального мастерства, воспитание интереса к избранной специальности учителя по-прежнему волнуют исследователей, занимающихся проблемами педагогики высшей школы.

В последние годы значительно возрос интерес ученых и практических работников к личности специалиста физической культуры и спорта.

Наиболее актуальными и социально значимыми стали вопросы совершенствования подготовки учителя физической культуры. Научные работники в области педагогики уже сделали в этом направлении конкретные практические шаги. Отдельные стороны подготовки учителя физической культуры довольно подробно исследовались Ю.А. Янсоном,

В.И. Астраханцевой, С.Ю. Балбенко, И.А. Вальковской и др [4; 5; 6; 7; 9]. Воспитание же у будущих учителей умений и навыков организации внеучебной деятельности учащихся находится вне поля зрения исследователей.

Наряду с дальнейшим совершенствованием учебно-воспитательного процесса, обусловленного учебным планом по специальности «физическая культура», мы попытались разработать рекомендации по использованию массовых мероприятий, проводимых во внеучебное время, с целью формирования у студентов умений и навыков, необходимых для предстоящей учительской деятельности.

Изложения основного материала статьи. В процессе поэтапного решения поставленных задач было проведено экспериментальное исследование деятельности студентов института физической культуры и спорта, проводящих педагогическую практику в школах и по месту жительства учащихся.

При организации исследования были учтены принципы, уже нашедшие отражение на страницах педагогической печати:

1. Осуществление тесной связи педагогической работы студентов с теоретическими знаниями, предусмотренными профилем приобретаемой специальности.

2. Профессионально-педагогическая направленность содержания работы, которая в наибольшей степени должна формировать личность будущего учителя физической культуры.

3. Разумное сочетание решающей роли образовательных организаций, педагогов в руководстве педагогической работой.

Анализ экспертной оценки проведенной педагогической практики показывает, что у студентов в процессе ее прохождения формируются основные структурные компоненты деятельности, необходимые учителю физической культуры в его профессиональной деятельности.

Поставленная в начале исследования цель решалась также через систему педагогических заданий в школах, в городских и загородных оздоровительных лагерях, на педагогической практике, а в дальнейшем и при самостоятельной деятельности в период стажировки.

В исследовании участвовали студенты института физической культуры и спорта (около 300 человек), учителя школ города и области, преподаватели профилирующих кафедр, представители общественных организаций. Всего около 350 человек.

Проводимая нами многолетняя работа позволила дифференцировать задания студентам с учетом курса, уровня спортивной квалификации и требований, предъявляемых предстоящей учительской деятельностью. Результаты педагогической работы учитывались преподавателями, кураторами групп и проставлялись в зачетных книжках педагогической практики, отмечались в характеристиках, представляемых на государственные экзамены при окончании полного курса обучения.

Выводы. Проведенные исследования дают основание для следующих выводов:

1. Использование внеучебных массово-физкультурных и спортивных мероприятий, проводимых кафедрами совместно с общественными организациями вуза, оказывает несомненное положительное влияние на профессиональный облик молодых специалистов.

Результаты этой работы отчетливо проявляются в период педагогической практики в школах и оздоровительных лагерях, а в дальнейшем и при самостоятельной работе учителя.

Воспитание у студентов навыков ведения внеклассной и внешкольной массово-физкультурной и спортивной работы позволяет в значительной степени реализовать цели и задачи, превращает физическую культуру и спорт из зрелища в необходимый компонент социально-культурной деятельности, основы которой закладываются в школе.

2. Массово-физкультурная и спортивная работа студентов института физической культуры и спорта, спланированная с учетом требований предстоящей профессиональной деятельности учителя, не только является эффективной формой разумного досуга, но и способствует воспитанию основ профессионального мастерства молодых специалистов. Она формирует основные компоненты, входящие в структуру педагогической деятельности, и в первую очередь организаторские, что, по мнению большинства опрошенных учителей и педагогов вуза, является ведущим в работе молодого учителя. Систематическое привлечение студентов к указанной деятельности способствует расширению коммуникативных способностей будущих педагогов, формирует основы профессионального мастерства.

3. Дальнейшее совершенствование процесса подготовки специалистов в институте физической культуры и спорта будет зависеть от научно обоснованной взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов.

Последняя должна получить отражение в зачетных книжках по педагогической практике, а также в характеристиках, представляемых на государственные экзамены, и учитываться преподавателями, ведущими курс повышения спортивного мастерства.

Литература:

1. Блинова, Ю.В. К вопросу о систематизации факторов, влияющих на эффективность деятельности спортивных школ / Ю.В. Блинова // В книге: Человек в экономико-правовом и политическом пространстве. сборник научных статей XXVI научно-практической конференции. – Барнаул, 2022. – С. 68-78

2. Губарева, Н.В. О порядке комплектования (формирования) групп обучения (спортивной подготовки) / Н.В. Губарева, М.М. Иванова, И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // В сборнике: Спортивное право в России и мире: актуальные вопросы. Материалы круглого стола с международным участием. Отв. редактор А.А. Коренная. – Барнаул, 2022. – С. 99-113

3. Кичигин, С.В. Обособленные подразделения региональных организаций системы спортивной подготовки: повышение актуальности и противоречивость в регулировании / С.В. Кичигин, С.А. Рыбакова // Спорт: экономика, право, управление. – 2023. – № 1. – С. 24-30

4. Коновалов, М.Ю. Модернизация в системе дополнительного образования / М.Ю. Коновалов, А.А. Медведенко, С.В. Ефремов // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск, 2022. – С. 125-128

5. Подберезко, Н.А. Эффективность реализации ВФСК ГТО в Сибирском федеральном округе на примере Алтайского края / Н.А. Подберезко, И.И. Самсонов, К.Г. Клецов, Е.А. Труевцева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 1 (215). – С. 384-390

6. Попова, Н.В. О кризисе оплаты труда тренеров спортивных школ: приглашение к дискуссии / Н.В. Попова // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2022. – № 1. – С. 81-90

7. Самсонов, И.И. Управление персоналом спортивных школ в условиях стратегической модернизации / И.И. Самсонов // В сборнике: Новая реальность: экономика, менеджмент, социальные коммуникации. материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2022. – С. 166-174

8. Самсонов, И.И. К вопросу о необходимости гармонизации дополнительного профессионального образования и тренерских лицензий РФС и УЕФА для тренеров (тренеров-преподавателей) / И.И. Самсонов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2022. – № 4 (28). – С. 94-101

9. Самсонов, И.И. О новой концепции «Дополнительного образования» в области физической культуры и спорта в России / И.И. Самсонов // В сборнике: Образовательное право и законодательство: тренды и стратегия развития. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Ведяшкина, Д.В. Сенниковой. – Томск, 2022. – С. 55-59

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Радкевич Анна Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Шевелева Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Пардаева Дилфуза Раимовна

Каршинский государственный университет (г. Карши)

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ПИСАТЕЛЯ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье речь идёт о языковой картине мира С. Есенина в контексте преподавания русского языка в иностранной аудитории. Актуальность статьи определяется ее тематикой и проблематикой, опирающейся на тенденции современной антропологически ориентированной лингвистики – выявление индивидуального авторского фактора в языке. В статье предлагается методика работы с произведением автора, отражающим его языковую картину мира, которая может быть применима к любому поэтическому тексту, который служит дидактическим материалом при изучении русского языка как иностранного. Обращение к творчеству Есенина объясняется, прежде всего, тематическим содержанием его произведений, значительную часть которых представляют стихотворения о родине и любви, пейзажная лирика. Данные темы, являющиеся ключевыми в поэтическом наследии поэта, универсальны, поэтому представляют особый интерес для обсуждения в условиях работы в иноязычной многонациональной аудитории. Вторым фактором являются стилистические особенности творчества писателя. Их языковой потенциал позволяет сообщить инофонам новые и активизировать уже имеющиеся лингвострановедческие сведения, стимулировать открытый диалог и осуществлять обучение русскому языку как иностранному в аспекте межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: языковая картина мира, коммуникативная компетенция, уровни владения языком, лексико-грамматические задания, педагогическое мастерство.

Annotation. The article deals with the linguistic worldview of S. Yesenin in the context of teaching Russian in a foreign audience. The relevance of the article is determined by its subject and problems, based on the trends of modern anthropologically oriented linguistics – the identification of an individual author's factor in language. The authors of the article suggest a method of working with the author's texts reflecting his linguistic worldview, which can be applied to any poetic text that serves as didactic material while learning Russian as foreign language. The appeal to Yesenin's work is explained, first of all, by the thematic content of his works, a significant part of which is presented by poems devoted to the motherland and love, landscape lyrics. These topics, which are key in the poet's heritage, are universal, therefore they are of particular interest for discussion while teaching Russian for a foreign-speaking multinational audience. The second factor are the stylistic features of the writer's work. Their linguistic potential allows to inform foreign speakers of new and activate existing linguistic and cultural information, to stimulate the open dialogues, and to teach Russian as a foreign language in the aspect of intercultural communication.

Key words: linguistic worldview, communicative competence, grammar and vocabulary tasks, language proficiency levels, pedagogical skills

Введение. Обращение к поэтическим текстам занимает особое место в практике и методике преподавания русского языка как иностранного, так как работа с ними вводит иностранных учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, способствует оптимизации грамматических и фонетических навыков, способности к вероятностному прогнозированию и развитию языковой догадки. Методика преподавания русского языка как иностранного ориентируется не только на грамотное владение иностранным языком, но и на изучение мира и культуры народа, говорящего на этом языке. Сочетание изучения языка и культуры в иностранной аудитории является краеугольным камнем методического аспекта межкультурных контактов.

Текстоцентрический подход в процессе обучения русскому языку и формирования коммуникативной компетенции учащихся отмечали Т.А. Ладыженская, Г.А. Золотова, И.Р. Гальперин, понимая текст как своеобразную систему, в которой органично соединяются лексические, грамматические и синтаксические средства языка. По справедливому замечанию Е.А. Яцевич, с самых первых уроков по русскому языку как иностранному преподаватель демонстрирует учащимся различные речевые образцы и модели построения фразы, «чтобы на данной основе продуцировать множество словосочетаний и предложений» [12, С. 144]. Тем самым поддерживается мысль о том, что текст является основной единицей обучения РКИ, а все единицы языка подчинены единой цели – созданию речевого произведения (текста). Производя отбор стихотворений С. Есенина для работы в иностранной аудитории, мы опирались на актуальность содержания текстов, их информативность (для познавательной деятельности инофонов), разнообразие тематики (для поддержания мотивации к обучению), учёт жанровых особенностей лирики (для разработки системы заданий предтекстового, притекстового и послетекстового характера), лингвострановедческую и социокультурную ценность текста. Кроме того, обязательна соотнесенность лексико-грамматических конструкций с уровнем владения языком и регламентация количества неизвестной лексики.

В этой связи творчество С.А. Есенина представляет собой особый интерес. Наиболее ярко влияние русской культуры на его мировоззрение выражено в пейзажной лирике, которая характеризуется неповторимыми языковыми средствами образности, богатством лексики, концептами, функционирование которых обусловлено традициями мифологии, фольклора, религии. В его творчестве присутствует мотивация, заключающаяся в новой информации, и педагогический потенциал для создания разноуровневых лексико-грамматических заданий и заданий методического типа.

Для статьи основополагающей является концепция работы с художественным текстом Н.В. Кулибиной [5], в которой выбор стихотворений определяется, прежде всего, их тематическим содержанием. По мнению исследователя, это должны быть такие стихотворения, которые описывают известные учащимся ситуации (или такие ситуации, которые обучаемые могут представить).

Данная концепция определяет выбор поэтических текстов Есенина для работы с иностранной аудиторией уже на начальном этапе обучения благодаря их стилистике, а именно: звучанию устной речи, способностью поэта простыми для восприятия лексико-сематическими средствами создавать глубокие образы. Вторым, не менее важным фактором, является тематическое содержание – стихотворения, посвященные красоте природы («Белая береза», «Осень», «Весенний вечер»), очарованию женщины («Шаганэ ты моя, Шаганэ», «Голубая кофта, синие глаза», «Заметался пожар голубой»), любви к Родине («Гой ты, Русь моя родная») являются основными в творчестве поэта и описывают «осознаваемые» реалии, знакомые и понятные всем студентам, в независимости от их национальной принадлежности. Благодаря своему тематическому содержанию произведения Есенина сочетаются с достаточно широким кругом изучаемых тем («Внешность и характер», «Времена года», «Моя страна (Мой город)» и многие другие). Тема природы и тема Родины в лирике Есенина являются ведущими в творчестве поэта. Любовь к России выражается в его стихотворениях и через природу. Природная лирика занимает значительную часть поэзии С.А. Есенина. Образ Родины у поэта изменяющийся, развивающийся, но любовь к родине не изменяется никогда.

Изложение основного материала статьи. Актуальной проблемой современной методики преподавания русского языка как иностранного при изучении литературоведческого блока дисциплин является создание теоретически обоснованной модели изучения творчества определенного автора, которая опиралась бы на особенности восприятия студентов и последовательно раскрывала бы своеобразие авторской поэтики. Обращение к поэтическому тексту – одна из важнейших составляющих формирования и развития вторичной языковой личности иностранного студента. При этом считаем целесообразным начать работу с текстами С. Есенина с культурно-исторического комментария эпохи и эстетических взглядов поэта.

Поэтические тексты С.А. Есенина на занятиях РКИ могут использоваться с целью улучшения и развития грамматических навыков, умений разговорной речи, и коммуникативной компетенции, поэтому рассматриваются на нескольких уровнях (языковом, речевом, коммуникативном).

На языковом уровне предлагается обращение к грамматической составляющей. В произведениях Есенина можно найти богатый материал для отработки навыков сразу по нескольким грамматическим категориям. Во-первых, это категория рода и числа (согласование существительных и прилагательных). Исследователи творчества поэта неоднократно подчеркивали частотность использования в его произведениях конструкции *существительное + прилагательное* уже на уровне заглавия («Белая Береза», «Весенний вечер», «Черемуха душистая», «Голубая кофта, синие глаза»). Во-вторых, некоторые элементы предложно-падежной системы, в особенности, частотное употребление творительного и предложного падежей, которые поэт использовал для описания своих любимых мест и близких его сердцу явлений природы в таких стихотворениях, как «Береза» – «Белая береза под моим окном... / И стоит береза в сонной тишине»; «Вот уж вечер. Роса» – «роса блестит на крапиве... и вдали, за рекой, видно за опушкой...» [2] и т.д. В-третьих, видо-временные формы глаголов: «грамматика глагола» в поэзии Есенина находит самое разное выражение, начиная от временных форм глаголов несовершенного вида и заканчивая использованием более сложных категорий – глаголов движения с приставками: (пример - стихотворение «Что это такое?»: «... Я с винтовкой заряженной / На охоту шел вчера / По дорожке чистой, гладкой / Я прошел, не наследил. / Кто ж катался здесь украдкой? Кто здесь бегал и ходил?»), возвратных глаголов (в стихотворении «Заметался пожар голубой» – «Заметался пожар голубой, позабылись родимые дали... / в первый раз... отрекаюсь скандалить»), даже форм условного наклонения («Я б навеки пошел за тобой»).

Для всех вышеперечисленных категорий возможен целый комплекс упражнений, направленных на отработку грамматических навыков. Это, прежде всего, «задания с пропусками» на определение рода, числа и падежа существительного (прилагательного) – («какая» – «_____ береза»), задание на согласование («Звезды – яркИЕ, синИЕ, близИЕ»), и упражнения, направленные на определение видо-временных форм глаголов. Также возможны задания с элементами поискового чтения (выписать из текста все глаголы движения) и коммуникативных навыков («определить разницу между глаголами заметить – замататься; забыть – позабыть – позабыться; привести примеры).

На речевом уровне предлагаются задания, предваряющие анализ текста и обсуждение текста – это, прежде всего, различные упражнения на восстановление (задания с пропусками), упражнение на поиск синонимичных/ антонимичных конструкций: (подобрать антонимы к фразам «Милая девушка, злая улыбка»). Возможно предложить обучающимся задать вопросы к тексту (например, к стихотворению «Голубая кофта, синие глаза»: Где происходит действие? Какая погода на улице? Как выглядит героиня? Какие отношения у героев?) и найти ответы в тексте. Наконец, можно попросить объяснить своими словами некоторые фрагменты (стихотворение «Плачет метель, как цыганская скрипка»: «Плачет метель, как цыганская скрипка / Милая девушка, злая улыбка. / ...Мы так далеки и так несхожи/ Ты молода, а я все прожил»).

На уровне развития коммуникативных умений работа с текстом стихотворений С.А. Есенина должна строиться как последовательное раскрытие смысла поэтического текста: от понимания значения конкретных лексических единицы (формируют определенный словесный образ) к восприятию образных характеристик и к пониманию их роли в создании смысла стихотворения. В качестве примера приведем стихотворение «Заметался пожар голубой». Традиционно разделяя работу с текстом на предтекстовую, притекстовую и послетекстовую, можно предложить несколько способов обсуждения и анализа данного произведения.

Главная цель предтекстового этапа – заинтересовать инфона личность автора, поэтому учащиеся знакомятся с краткой биографией С. Есенина, включающей в себя только основные моменты. Для повышения интереса к творчеству поэта на притекстовом этапе можно включить рубрику «Знаете ли вы, что...», содержащую любопытные подробности биографии автора. Одна из установок предтекстовой работы в иностранной аудитории – создать устойчивый мотив чтения русского поэтического текста.

При снятии лексических трудностей следует обратить внимание на характер героя, задав вопросы «Как вы понимаете, кто такой «хулиган»? Какой это человек? Может ли такой человек полюбить?, а также попросить прокомментировать описание героини («златокарий омут», «упорное сердце» и т.д.). Таким образом, понять поэтический текст С. Есенина на этапе предтекстовой работы студенту-иностранцу помогут такие приемы, как самостоятельное определение значения слова, выявление смысла словесного образа и др.

Во время притекстового этапа происходит более детальное знакомство с текстом, во время которого внимание обучающихся должно быть сфокусировано на наиболее информативно значимых аспектах, то есть методическим аппаратом притекстовой работы является система вопросов и заданий к ключевым единицам текста (в данном случае – это внешность героини, которую каждый реципиент воспринимают всегда по-своему) - Какие у нее глаза? Волосы? Красива она или нет? Почему? Аргументируйте ответ примерами из текста.

Послетекстовый этап работы имеет целью использовать ситуацию текста в качестве языковой и речевой опоры для развития коммуникативных умений в устной и письменной речи. Можно предложить следующие вопросы: Какие отношения у героев (есть ли у них будущее)? Какой характер у Него (у Нее)? Красива ли эта девушка? Молода ли? Как она выглядит? Сколько лет может быть герою? Как выглядит он? Предложенное задание можно дополнить схожими изображениями Его и Ее и попросить выбрать наиболее подходящее с объяснением. Альтернативой к заданию может стать конкурс «Лучший портрет», где учащиеся должны будут сами попробовать изобразить героя и героиню.

В качестве дополнительного задания повышенной трудности возможен пересказ текст, вариантов которого также может быть несколько: от лица читателя (героя, героини), от лица оптимиста (пессимиста); конкурс на самое подробное (самое короткое) изложение содержания. В данном варианте пересказа можно использовать мяч или игральные кубики (чем больше цифра на кубике выпадает говорящему, тем подробнее он должен представить произведение и наоборот); рекомендация (реклама) к данному поэтическому тексту.

Заключительным этапом работы должна стать систематизация полученных знаний об авторе и его произведении. На данном этапе можно продемонстрировать небольшой фильм (или предложить для ознакомления более подробный текст) о жизни и творчестве Есенина с последующими тестовыми заданиями.

Необходимо отметить, что изложенный выше алгоритм анализа стихотворения «Заметался пожар голубой» является лишь одним из возможных и не предполагает неукоснительного выполнения. Данное произведение, как и вся лирика Есенина, обладает богатым дидактическим потенциалом, что делает возможным обращение к творческому наследию поэта начиная с раннего этапа обучения. Обращение на занятиях к художественному миру «последнего поэта деревни», в особенности его лексико-иллюстративному аспекту, способствует не только развитию и совершенствованию коммуникативных умений, но и оптимизации навыков владения русским языком.

Выводы. Изучение лирики С. Есенина с учетом особенностей восприятия иностранцами неродной литературы способствует формированию устойчивого интереса к литературе, более глубокому восприятию художественного мира русского поэта, а культурно-исторический и лексический комментарий сформируют у инофонов наиболее полное представление о своеобразии поэтики его творчества. Кроме того, лирика С. Есенина обладает значительным языковым и культурологическим потенциалом, и ее изучение в иностранной аудитории позволит сообщить новые и активизировать уже имеющиеся лингвострановедческие сведения, стимулировать открытый диалог и осуществлять обучение русскому языку как иностранному в аспекте межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Дружинина, В.В. Функционирование поэтического текста на уроке русского языка как иностранного: системно-речевой аспект / В.В. Дружинина // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 3 (26). – С. 201-204
2. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. / под ред. ред. Ю.Л. Прокушева. – Москва: Наука; Голос, 1995-2002.
3. Железнова, Е.О. Изучающее чтение на занятиях РКИ / Е.О. Железнова, Т.Н. Шевелева // Образование на русском языке: проблемы, поиски, перспективы: Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 15-24 декабря 2020 года / Отв. редактор Е.М. Дзюба. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2020. – С. 40-44. – EDN OHIOJR
4. Кузнецова, А.Ю. Лингвострановедческий анализ поэтических произведений С.А. Есенина в аудитории филологов-иностранцев: автореферат дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.02 / Кузнецова Анна Юрьевна. – Москва, 2008. – 16 с.
5. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
6. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 1999. – № 1. – С. 11-18
7. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Педагогика современной школы: основы педагогики. Дидактика: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям профиля А Педагогика / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок [и др.]. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2012. – 516 с.
9. Соколовская, Л.А. Когнитивный аспект деятельности читателя-инофона в процессе знакомства с художественным текстом / Л.А. Соколовская // Русский язык в современном Китае: материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. Л.В. Вороновой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 53-56
10. Тимошенко, Г.Ю. Текст как ресурс обучения речевому общению / Г.Ю. Тимошенко, Е.Ю. Садовская // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – Воронеж, 2014. – № 3. – С. 278-282
11. Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха: Сборник научных трудов / Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН; Государственный музей-заповедник С.А. Есенина; Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. – Москва, Константиново, Рязань: Государственный музей-заповедник С.А. Есенина, 2018. – 640 с.
12. Яцевич, Е.А. Интеграция текстоцентрического и корпусного подходов при обучении русскому языку как иностранному / Е.А. Яцевич // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному. – Минск, 2017. – № 3 – С. 143-147

УДК 378

старший преподаватель Рехлова Анжела Вячеславовна

Филиал Военного Учебно-Научного Центра Военно-Воздушных Сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Бамбурова Елена Анатольевна

Филиал Военного Учебно-Научного Центра Военно-Воздушных Сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной подготовки выпускников вузов, в том числе и по иностранному языку. В информационном обществе и образование становится информационным. Использование средств реализации информационных технологий преподавателями и курсантами позволяет повысить степень обученности курсантов, с учетом их индивидуальных особенностей восприятия учебного материала. В статье приведены типы компьютерных презентаций. Наряду с заданиями для аудиторной работы, воздействующих сразу на несколько каналов восприятия информации, также рассматриваются и задания компьютерных презентаций для самостоятельной работы, позволяющие эффективно адаптировать учебный материал с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Курсант самостоятельно выбирает темп работы, объем и форму представляемого материала, что способствует повышению эффективности его восприятия и запоминания.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные презентации, каналы восприятия информации.

Annotation. The relevance of this article is due to the need to improve the quality of professional training of university graduates, including in a foreign language. In the information society, education also becomes informational. The use of information technology implementation tools by teachers and cadets makes it possible to increase the cadets training effectiveness, based on their individual characteristics of their educational material perception. The article describes the types of computer presentations. Along with tasks for classroom work that affect several channels of information perception at once, tasks of computer presentations for independent work are also considered, which make it possible to effectively adapt educational material, taking into account the individual characteristics of students. The cadet independently chooses the pace of work, the volume and form of the presented material, which helps to increase the efficiency of its perception and memorization.

Key words: information technologies, computer presentations, channels of information perception.

Введение. Как известно, термин «информационные технологии» впервые появился в 1958 году в статье американских учёных Ливитта и Уислера, посвященной хранению и передаче информации, а так же образованию глобального информационного пространства.

Процесс информатизации общества влечёт за собой изменения в стратегии образования. В информационном обществе и образовании должно быть информационным. При этом, наряду с традиционными информационными технологиями, базирующимися на «бумажных» (учебники, книги, таблицы) и «плёночных» (аудиокассеты, фотографии, учебные фильмы) носителях, возникли новые информационные технологии, в основе которых лежат электронные средства информации. Это компьютеры и аудиовизуальные электронные средства (видео, телевидение и др.). Компьютеры используются в сочетании с различными «периферийными» устройствами (дисплеями, принтерами, мультимедийными проекторами, интерактивными досками). Новые информационные технологии не вытесняют традиционные – количество информации на «бумажных» и «плёночных» носителях продолжает расти. Складывается многоуровневая система представления информации, в которой тесно взаимодействуют традиционные и новые информационные технологии.

Анализ литературы показал, что вопрос развития информационных технологий в образовании продолжает оставаться одним из наиболее актуальных в современной педагогике.

Изложение основного материала статьи. История развития информационных технологий в образовании отражена в работах Е.И. Петуховой, А.Г. Рубан, В.В. Шишкова, Г.Б. Яргулиной др. В своих работах авторы анализируют становление информационного общества и выделяют стадии развития информационных технологий в образовании [5, 7, 9, 10].

Педагогические возможности информационных технологий описаны в работах таких учёных как В.П. Беспалько, Е.С. Полат и многих других [1, 4]. Так И.Г. Захарова определяет информационную образовательную технологию как педагогическую технологию, использующую специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией [3]. В.А. Чистяков делит информационные образовательные технологии на два типа: рецептивно-образовательные и интерактивно-образовательные. Рецептивно-образовательные технологии – технологии одностороннего порядка, направленные только на приём обучающимся различного материала (электронные учебники, видео материалы и т.п.). Интерактивно-образовательные технологии являются инструментом продуктивной познавательной деятельности [8].

Одной из интерактивных образовательных технологий является технология мультимедиа, средством которой являются компьютерные презентации, основанные на интеграции текста, звука, графики, анимации и видео.

Интенсивное включение компьютеров и аудиовизуальных средств в процесс обучения успешно проходит на занятиях по авиационному английскому языку. Согласно программе по дисциплине «Авиационный английский язык» по направлению подготовки (специальности) 25.05.04. «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» целью освоения учебной дисциплины является формирование у курсантов профессионально-коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления профессиональной деятельности по избранной специальности с использованием английского языка.

Компьютер используется преподавателем ещё на этапе подготовки к занятию для поиска и отбора информации, тиражирования дидактического материала и создания презентаций. Презентация – это один из эффективных способов представления учебного материала. Презентации можно разделить на несколько видов в зависимости от поставленной цели обучения. Основных групп две, это – печатные презентации и электронные презентации. Мы коснёмся вопроса использования электронных презентаций при обучении авиационному английскому языку.

В учебном процессе электронную презентацию можно использовать на различных видах и этапах занятий в зависимости от цели, поставленной преподавателем. Презентации создаются как для показа на большом экране (для группы курсантов в аудитории во время занятия), так и как вспомогательный учебный материал, предназначенный для индивидуальной работы курсантов на занятиях по английскому языку и в часы самостоятельной подготовки.

Компьютерные презентации в зависимости от формата исполнения (Power Point, P.D.F.) отличаются динамикой, полноценной анимацией, оригинальной подачей информации, возможностью добавления звука. На занятиях по иностранному языку, в частности, авиационному английскому, используются презентации разных типов:

- презентации в формате Power Point, который позволяет вносить в неё видео – и аудиофайлы на уровне «слайд- шоу»;
- видеопрезентации, позволяющие просматривать небольшие учебные фильмы;
- мультимедийные (интерактивные) презентации, где можно соединить звук, видеофайл и анимацию.

Известно, что задача преподавателя состоит в том, что бы учебный материал осваивался обучающимися прочно, с лёгкостью и психологическим комфортом. Одной из причин неэффективного усвоения учебного материала является то, что преподаватель не всегда учитывает каналы восприятия обучающимися информации и способы её хранения.

Экспериментально установлено, что 81% курсантов имеют в одинаковой мере развитые каналы восприятия информации, остальные курсанты так называемые «трансляторы» (по М. Гриндеру [2] – это люди, отдающие предпочтение одной модальности). Из «трансляторов» 11% – аудиалы, 10% – кинестетики, 7% – визуалы, и 6% – дигиталы. Предпочитая одну модальность, они очень слабы в других. Так, аудиалам легче выполнять задания связанные с различными видами аудирования, просмотром видео. Легко воспринимаемая речь собеседника на слух, они успешны в разыгрывании ролей и дискуссиях. Виды деятельности на занятиях предпочтительные для кинестетиков – это разыгрывание ролей, работа в малых группах с переменным составом, работа с компьютерными программами, создание схем. Визуалы предпочитают чтение, письменные задания, просмотр видео, работа с интерактивной доской, работа с картами и схемами, диктанты. Дигиталам легче даются выполнение грамматических упражнений, работа со справочной литературой, словарями, таблицами, схемами, создание таблиц, схем. Если подача материала на занятии совпадает с их ведущим каналом восприятия информации, то они прекрасно его усваивают, если же подача материала с их каналом восприятия не совпадает, то образовывается некоторый пробел в знаниях [6].

Выводимые на большой экран с помощью мультимедийного проектора компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание курсантов на значимых моментах излагаемой информации; создавать наглядные образцы в виде иллюстраций, схем; воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую и эмоциональную, через воздействие на разные каналы восприятия информации. Порядок смены слайдов, а также время демонстрации каждого слайда определяет преподаватель. Он же произносит текст, комментирующий видеоряд презентации.

Рассмотрим воздействие на различные каналы восприятия информации на примере компьютерной презентации для занятий по авиационному английскому языку по теме «Метеорологические сообщения».

На первом слайде предлагается соединить принятые метеорологические сокращения (ovc, bkn, Z, CAVOK и др.) с их расшифровками (overcast, broken, Zulu, ceiling and visibility OK).

Второй слайд предлагает указать лишнее слово в каждой строке.

Например: snow rain ice hail

Поскольку метеосводка в авиации имеет строгий, фиксированный порядок передачи информации, в следующем задании предлагается восстановить порядок метеорологического сообщения.

Далее идёт ряд слайдов содержащих задания, связанные с обучением навыку аудирования:

1. Из представленных четырех вариантов метео информации выберете услышанную.
2. Прочитать метеосводку, прослушать и исправить в ней ошибки.
3. Прослушать метеосводку и заполнить таблицу, содержащую основные элементы авиационной сводки погоды.
4. Записать метеосводку на слух без опоры.

Подача материала в приведённой выше презентации построена с учетом воздействия на все каналы восприятия курсантов и содержит виды деятельности предпочтительные для разных групп обучающихся.

Важнейшей особенностью мультимедиа-технологии является интерактивность – способность пользователя влиять на работу информационного средства. Она особенно ценна при самостоятельной работе курсантов за компьютером. Компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности обучающихся. Курсант сам выбирает темп работы и объём предъявляемого материала, что способствует повышению эффективности его восприятия и запоминания. В таком режиме курсант работает с обучающей или контролирующей программой, реализованной в форме мультимедийной презентации.

Ниже приведён пример заданий презентации, работать с которой курсант может самостоятельно по усмотрению преподавателя, как на занятии, так и в часы самостоятельной подготовки:

- 1 слайд – прослушайте слова и выберите вариант перевода;
- 2 слайд – укажите фразы из списка, которые, по вашему мнению, принадлежат пилоту определенного борта;
- 3 слайд – прослушайте диалог и заполните пропуски недостающими словами;
- 4 слайд – расставьте фразы летчика и диспетчера в правильном порядке;
- 5 слайд – прослушайте текст радиопереговоров, выберите вопрос и ответьте на него;
- 6 слайд – прослушайте команду диспетчера и выберите нужный ответ.

Выводы. Практика показала, что достоинствами занятий с использованием компьютерных презентаций являются:

- возможность представить учебный материал, расположенный в определённом порядке, как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей информацией, не перегруженной текстом;
- сокращение времени обучения;
- создание больших возможностей по организации самостоятельной работы курсантов;
- более прочное и качественное усвоение знаний;
- возможность использования мультимедийных презентаций на любом этапе изучения темы, на любом этапе занятия.

Итак, презентации, как наглядные пособия, помогают преподавателю излагать учебный материал, формировать у обучаемых навыки наблюдения, обеспечивают прочное усвоение курсантами знаний, повышают интерес к предмету. Специфическое назначение приобретают презентации на всех этапах занятия, что позволяет сократить время при проверке домашнего задания, повторения, изложения нового материала, закрепления, позволяет правильно понять цель и ход предстоящей работы, предупредить многие ошибки, ускорить процесс выполнения заданий.

Однако при подготовке занятия по авиационному английскому языку необходимо помнить, что при всей неоспоримой привлекательности использования современных информационных технологий не следует отводить слишком много времени на работу с презентациями, так как это ведёт к уменьшению межличностных контактов и противоречит коллективной форме обучения.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М., 2002. – 260 с.
2. Гриндер, М. НПП в педагогике/ М. Гриндер, Л. Лойд. – М.: Институт гуманитарных исследований, 2001. – 307 с.

3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2001. – 271 с.
5. Петухова, Е.И. Информационные технологии в образовании / Е.И. Петухова // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 80-81
6. Рехлова, А.В. Дифференциация обучения на занятиях по иностранному языку / А.В. Рехлова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2016. – № 52. – Том 10. – С. 138-140
7. Рубан, А.Г. История развития информационных технологий и информационно-коммуникационной среды / А.Г. Рубан // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 3-4. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15212> (дата обращения: 07.05.2023)
8. Чистяков, В.А. Понятие «Информационно-образовательные технологии и их классификация по способу взаимодействия учащихся с информационно-компьютерными средствами» / В.А. Чистяков // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – №97. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-informatsionno-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-klassifikatsiya-po-sposobu-vzaimodeystviya-uchaschihsya-s-informatsionno> (дата обращения: 08.05.2023).
9. Шашков, В.В. История развития информационных технологий в образовании / В.В. Шашков // Вестник науки. – 2018. – №9 (9). – Том 3. – С. 58-60
10. Яргулина, Г.Б. История информатизации отечественной системы образования во второй половине XX – начале XXI вв.: автореферат дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Яргулина Гульнара Буляковна. – Уфа, 2006. – 28 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ШКОЛА КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье актуализирована проблема освоения и грамотного применения цифровых ресурсов, формирования особой – цифровой – культуры, которая, становится сегодня одной из составляющих цифровой компетентности не только педагога, но и всех субъектов образования, обеспечивающих достижение планируемых результатов в соответствии с ФГОС. Обозначены проблемы, затрудняющие успешность применения цифрового контента, в том числе связанные с низким уровнем знаний в области медиадидактики. Предложены характеристики цифровой компетентности педагога. Представлены возможные проблемы использования медиаинструментов в организации комфортной цифровой социально-образовательной среды. Обоснована необходимость разработки и внедрения программы развития общеобразовательной школы как центра развития цифровой культуры субъектов образовательных отношений, представлены цели данной программы, задачи и этапы реализации.

Ключевые слова: цифровая социально-образовательная среда; медиадидактика; цифровая компетентность педагога; школа как центр развития цифровой культуры.

Annotation. The article actualizes the problem of mastering and competent use of digital resources, the formation of a special digital culture, which today becomes one of the components of the digital competence not only of the teacher, but also of all subjects of education, ensuring the achievement of the planned results in accordance with the Federal State Educational Standard. The problems hindering the success of the use of digital content, including those associated with a low level of knowledge in the field of media didactics, are identified. The characteristics of the digital competence of the teacher are proposed. Possible problems of using media tools in the organization of a comfortable digital socio-educational environment are presented. The necessity of developing and implementing a program for the development of a secondary school as a center for the development of digital culture of subjects of educational relations is substantiated, the goals of this program, tasks and stages of implementation are presented.

Key words: digital socio-educational environment; media didactics; digital competence of a teacher; school as a center for the development of digital culture.

Введение. Создание единого цифрового информационного пространства взаимодействия педагогов, родителей, обучающихся, овладение ими цифровой культурой субъекта социально-образовательной среды является актуальным направлением развития школы. Взаимодействуя с обучающимися и их родителями, специалистами дополнительного образования, центров досуга и культуры, иными субъектами социума, сообщество педагогов становится носителем цифрового опыта образования. Качеством подготовки педагогического сообщества к построению эффективных коммуникаций с использованием цифровых инструментов определяет комфортность цифрового образовательного пространства в целом, а также является индикатором удовлетворенности данным контентом каждого из субъектов цифрового взаимодействия, а, следовательно, и индикатором реализации образовательных задач. Все это обуславливает необходимость разработки особой программы работы школы, направленной на формирование цифровой культуры всех ее субъектов.

Изложение основного материала статьи. Стремительное развитие цифровых ресурсов, информационных технологий, социальных сервисов и средств связи, а также активное внедрение их в современное образование актуализирует необходимость формирования и развития цифровой культуры субъектов образования. Современные векторы развития образования отражают важность воспитания поколения, способного грамотно воспринимать, оценивать и применять цифровую информацию [1; 2]. Обучающиеся и их родители должны владеть необходимыми знаниями о законах звуко-зрительного восприятия, межкультурной коммуникации, понятием инфо-этики и быть готовыми к безопасному общению в цифровой среде, которая должна стать гарантом их успешного сотрудничества.

Информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, цифровые инструменты, цифра в образовании, цифровые ресурсы, электронное обучение... Данные формулировки уже давно никого не удивляют, они плотно вошли в нашу жизнь и не имеют сегодня даже возрастных рамок.

Однако приходится признать, что, применяя подобные формулировки, далеко не каждый понимает, о чем конкретно идет речь. Например, дистанционное обучение (*ошибочно*) связывается только с использованием дистанционных технологий, а те, в свою очередь, считаются (*ошибочно*) только технологиями с использованием ПК (персонального компьютера). Как и интерактивные технологии, которые большая часть взрослого населения (включая, разумеется,

педагогов образовательных организаций разных типов и видов, причем, независимо от возраста) продолжает считать технологиями, где применяется компьютер!!! Может быть, по аналогии с интерактивной доской?

Что уж говорить о цифровых инструментах, цифровых приложениях, платформах и порталах! Или о нынче «модной» геймификации...

Цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности человека XXI века требует от него определенной подготовки, способности быстро и грамотно ориентироваться в информационных потоках, цифровых приложениях и технологиях, реализуя в полной мере их возможности для решения как социально-бытовых, так и профессиональных задач. Материалы сайтов, платформ и порталов, иных электронных источников необходимой социально-педагогическому сообществу информации как для решения актуальных образовательных задач, так и для построения стратегических ориентиров развития школы должны отвечать потребностям субъектов образования, быть надежными, проверенными, безопасными. Все больше времени и дети, и молодежь, и взрослые проводят в виртуальной среде – специфической среде, обладающей не только положительным потенциалом. Обеспечение надежности и безопасности цифрового контента, а также достижение эффективных коммуникаций в его переработке требует специальной подготовки педагогов. Именно учитель, школа становится транслятором опыта цифрового образования в широком смысле, источником знаний, цифровой культуры субъектов окружающего социума. Во многом это относится далеко не к авторским разработкам педагогов. Ссылаясь на недостаток времени, педагоги зачастую оправдывают себя, применяя в своей практической деятельности с детьми и родителями готовые информационно-дидактические материалы, наводящие сомнительные сайты.

Говоря о развитии цифровой культуры, следует остановиться и на том, насколько часто общение педагога с родителями обучающихся, происходящее в виртуальной среде, удовлетворяет обе взаимодействующие стороны.

Таким образом, грамотное применение цифровых ресурсов, целеориентированное на удовлетворение потребностей субъектов образования, определяется особой – *цифровой* – культурой как одной из компонент цифровой компетентности всех субъектов образования, обеспечивающих достижение планируемых результатов в соответствии с ФГОС. Педагог не может действовать в одиночку. Школа обладает весомым потенциалом как центр развития цифровой культуры и может обеспечить условия, при которых субъекты образования будут говорить на одном языке – языке цифровых технологий.

Однако, признавая важность развития цифровой культуры, следует остановиться и на трудностях, нивелирующих успешность применения цифрового контента. Памятуя о том, что многое в данном случае зависит от школы, учителей как источников цифрового знания для иных субъектов общей образовательной деятельности, позволив себе соотнести возникающие проблемы с низким уровнем знаний педагогов в области медиадидактики. Знание основ медиадидактики обуславливает способность педагога к эффективному применению различных медиаинструментов в совместной работе с детьми и взрослыми. Следование принципам медиадидактики позволит избежать ошибок, даст возможность реализовать индивидуальный подход к субъектам образовательной среды, выстроить оптимальные стратегии коммуникации, в целом сделает социально-образовательный процесс интересным, безопасным, комфортным, обеспечивающим непрерывное приращение образовательных результатов обучающихся [6].

Современный педагог как непреходящий актер цифровой среды *обеспечивает безопасность деятельности* ее субъектов, формирует у них *способность распознавать фейковую информацию и противостоять ее влиянию и т.п.* Сегодня вопрос овладения цифровой культурой актуален как для детей, так и для взрослых, это сомнений не вызывает [5; 7]. Она – информационная цифровая культура – проявляется в различных аспектах, например, в умениях и навыках критического отношения к информации, полученной из разных источников; осторожного обращения с персональной информацией, распространяемой онлайн; в умении справляться с противоречиями между реальным и цифровым миром; способности уважать чужое мнение, соблюдать личные границы и нести ответственность за распространяемую в сети информацию.

Исследование проблем в сфере организации комфортной цифровой социально-образовательной среды [1; 2; 6] позволяет определить несколько страт: затруднения могут быть спровоцированы неумением педагога грамотно применять инструменты медиадидактики в работе с обучающимися и их родителями; могут быть обусловлены недостаточной мотивацией обучающихся, родителей и педагогов работать совместно в данном образовательном формате; могут стать следствием недостаточного технического оснащения школ, что не позволяет зачастую использовать цифровые инструменты в полную мощность.

Следует остановиться не только на методической, но и на психологической осведомленности педагога, знании им особенностей перцепции web-общения. Цифровой формат отношений во многом обуславливает специфику все сторон общения. Предвидеть возникновение коммуникативных барьеров [3; 4], предусмотреть трудности, связанные с проблемами перцепции в условиях цифровизации, принять во внимание различные особенности субъектов интерактивного образования – все это должен уметь делать педагог.

Педагога современной школы, функционирующей и развивающейся в условиях цифровой социально-образовательной среды отличает умение преобразовывать то или иное содержание материала в медиаконтент, принимая во внимание его возможное искажение в формате web-информации для восприятия субъектов, в том числе разных возрастных категорий, умение организовать эффективную обратную связь в условиях дистанта, мотивировать субъектов к работе в особых условиях, работать в том числе над формированием и развитием их net-культуры. Это может выполнить только педагог, ориентированный на непрерывное *профессионально-личностное приращение*.

Обозначенные проблемы определили цель программы развития одной из подмосковных общеобразовательных школ: разработка и апробация модели единой цифровой социально-образовательной среды, направленной на становление и развитие цифровой культуры обучающихся и их родителей, определение механизмов ее функционирования в образовательной организации.

Задачи программы включали: развитие мотивации родителей к сотрудничеству со школой в освоении цифровых образовательных компетенций;

- организацию научно-исследовательской деятельности по проектированию и внедрению модели единой цифровой социально-образовательной среды;
- разработка технологии внедрения данной модели;
- создание условий для становления и развития цифровой компетентности обучающихся, педагогов, родителей.

Содержанием работы стало научное и информационно-методическое обеспечение деятельности МОУ «Средняя общеобразовательная школа «Наши традиции» в рамках целевых приоритетов ее деятельности; разработка и внедрение модели единой цифровой социально-образовательной среды, целеориентированной на становление и развитие цифровой культуры обучающихся и их родителей, определение механизмов ее функционирования в образовательной организации; представление педагогическому сообществу апробированных практико-значимых методических материалов по теме работы (в материалах программ повышения квалификации, в пособиях, СМИ, на научно-практических конференциях и семинарах и др.).

Организационный этап работы включал выявление дефицитов в сфере цифровых компетенций субъектов образовательных отношений, разработку и реализацию системы мер, направленных на формирование их положительной мотивации в овладении цифровым инструментарием, разработку модели единой цифровой социально-образовательной среды, направленной на развитие цифровой культуры субъектов образовательных отношений, и технологии ее реализации. Этап реализации был связан с внедрением модели единой цифровой социально-образовательной среды школы, направленной на развитие цифровой культуры субъектов образовательных отношений.

На завершающем этапе внедрения программы шла диагностика уровня достижений планируемых результатов; были выявлены проблемы, возникших в ходе реализации программы, разработаны коррекционные меры и пути их решения, подготовлен перспективный план дальнейшей работы в этом направлении; были обобщены и представлены педагогической общественности практические наработки по проектированию и внедрению модели единой цифровой социально-образовательной среды, целенаправленной на становление и развитие цифровой культуры субъектов образовательных отношений.

В ходе внедрения программы была проведена серия региональных вебинаров, семинаров, мастер-классов и др. на тему «Школа как центр развития цифровой культуры субъектов образовательных отношений».

Педагоги школы приняли в обучающих семинарах, конференциях, круглых столах и др. мероприятиях по вопросам совершенствования профессиональной деятельности в сфере развития цифровой культуры обучающихся, педагогов и родителей.

Результатами работы стало следующее:

- описана и внедрена модель единой цифровой социально-образовательной среды, целенаправленной на становление и развитие цифровой культуры субъектов образовательных отношений;
- разработаны и апробированы эффективные практики внедрения модели единой цифровой социально-образовательной среды школы;
- подготовлено методическое обеспечение педагогов по вопросам развития цифровой культуры обучающихся и родителей в виде методических рекомендаций;
- обобщен и представлен педагогической общественности опыт по проектированию модели единой цифровой социально-образовательной среды, целенаправленной на становление и развитие цифровой культуры.

Выводы. Проектирование комфортной цифровой социально-образовательной среды, направленной на личностное развитие обучающихся в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов в сфере современного российского образования, реалии жизни сегодняшней семьи и школы обозначает деятельность каждого субъекта образовательных отношений и как личностную активность по преобразованию этой самой среды и себя в ней как субъекта данной преобразуемой среды. В этом случае обеспечиваются условия личностной и профессиональной самореализации всех ее субъектов, а системообразующим элементом развития цифровой культуры социально-образовательной среды становится школа, педагоги, каждый учитель. Разработка модели единой цифровой социально-образовательной среды, определение механизмов ее реализации, учет возможностей, ресурсов и рисков внедрения – все это может обеспечить формирование и развитие цифровой культуры обучающихся, их родителей, педагогов при условии специфики социально-образовательного контента конкретной организации.

Литература:

1. Калимуллина, О.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимуллина, И.В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – № 22. – С. 61-73
2. Михеева, Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е.В. Михеева. – М: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. – М.: АСОУ, 2019.
4. Нечаев, М.П. Директор в воспитательном процессе школы: монография / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2012. – 304 с.
5. Романова, Г.А. Медиадидактика и медиакомпетентность педагога: к трактовке понятий / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 74. – Ч.1. – С. 217-219
6. Романова, Г.А. Образовательные ресурсы и технологии нового поколения: к проблеме формирования необходимых компетенций / Г.А. Романова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: ресурсы и механизмы обеспечения устойчивого развития общества = Teacher education in the context of transformation processes: resources and mechanisms to ensure sustainable development of society: сб. науч. ст. X Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10 ноября 2022 г. / Белорус. Гос. пед. ун-т им. Максима Танка; под науч. ред. А.В. Позняк. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 357-361
7. Романова, Г.А. Цифровизация в дополнительном образовании детей: вызовы, проблемы, находки / Г.А. Романова, И.В. Штанько // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски: монография. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – С. 149-158

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент Садовников Константин Николаевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННОМУ КУЗНЕЧНОМУ ДЕЛУ

Аннотация. В статье раскрывается авторская программа кружка по обучению кузнечному делу на примере технологии изготовления якутского ножа. По своей философии якутский нож является изделием, предназначенным исключительно для работы и творения. Сама конструкция ножа предопределяет это. Процесс изготовления якутского ножа состоит из определенных технологических операций. В соответствии с этими этапами изготовления якутского ножа мы разработали тематический план кружковых занятий и апробировали его. Программа базируется на общих и специальных

технологических знаниях и умениях кузнечного дела. В содержание теоретических занятий включены также краткие сведения из истории декоративно-прикладного искусства Якутии. Основной задачей программы является приобщение школьников к овладению мастерством кузнеца. Представлен анализ результатов уровня овладения технологией изготовления якутского ножа старшеклассниками. Мы сделали вывод о том, что процесс овладения технологией изготовления якутского ножа реализуем при определенных условиях.

Ключевые слова: кружковая работа, обучение, технология, якутский нож, программа, операции, кузнечное дело.

Annotation. The article reveals the author's program of the circle for teaching the technology of making a Yakut knife. By its philosophy, the Yakut knife is a product intended exclusively for work and creation. The very construction of the knife predetermines this. The manufacturing process of the Yakut knife consists of certain technological operations. In accordance with these stages of the manufacture of the Yakut knife, we developed a thematic plan for circle classes and tested it. The program is based on general and special technological knowledge and blacksmithing skills. The content of theoretical studies also includes brief information from the history of decorative and applied art of Yakutia. The main task of the program is to introduce schoolchildren to mastering the skill of a blacksmith. An analysis of the results of mastering the technology of manufacturing a Yakut knife by high school students is presented. We concluded that the process of mastering the technology of manufacturing a Yakut knife is implemented under certain conditions.

Key words: circle work, training, technology, Yakut knife, program, operations, blacksmithing.

Введение. Кузнечное дело – сложный процесс, включающий все виды обработки металлов; расчеты и разметку, тончайшую подгонку деталей, пайку, различные способы закрепления, виды декоративной и художественной обработки изделий. Только используя разнообразный набор кузнечных операций можно создать изделия во всех отношениях, отвечающее требованиям кузнечного дела [1, С. 3].

Изложение основного материала статьи. История кузнечного дела в Якутии, в частности изготовление якутского ножа, имеет древние корни. В ходе нашего исследования на основе анализа литературы мы выяснили, что у каждого кузнеца была своя технология изготовления ножа, которую они держали в строжайшем секрете и передавали только своим ученикам. Поэтому в литературе дается только определенный перечень технологических операций.

Исследование проводилось в Ожулунской ОСОШ Чурапчинского улуса. В исследовании принимали участие учащиеся 9-го и 10-го классов, всего 20 человек.

На первом этапе констатирующего эксперимента изучалась и анализировалась литература, составлялась система педагогического обеспечения.

На втором этапе проводилось исследование в двух группах учащихся (экспериментальной и контрольной) с целью выявления уровня знания истории и технологии изготовления якутского ножа.

Экспериментальную группу составили учащиеся 9-го класса, контрольную группу – учащиеся 10 класса.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления уровня знаний школьников истории и технологии изготовления якутского ножа.

В качестве основного метода исследования использовался опрос. Были установлены следующие критерии оценки уровней знания истории и технологии изготовления якутского ножа.

Высокий уровень – абсолютно правильный ответ, (8-10 баллов).

Средний уровень – правильный ответ, но с небольшими неточностями, (4-7 баллов).

Низкий уровень – неправильный ответ, (1-3 балла).

Учащимся были предложены следующие вопросы.

1. Что является характерной особенностью якутского ножа?

(Характерной особенностью его является асимметричность боковых граней).

2. Для чего предназначен якутский нож, его философия?

(По своей философии якутский нож является изделием, предназначенным исключительно для работы и творения).

3. Какие материалы используют для изготовления рукояти якутского ножа?

(Для изготовления рукояти чаще всего используют уджурхай, кроме того, рукоять делают из оленьего, лосиного рога, березы, бивня мамонтов).

4. Какие материалы используют для ножен?

(Кожа коровьего или бычьего хвоста, обычная кожа).

5. Кого из мастеров по изготовлению якутского ножа вы знаете?

(Неустроев Б.Ф. – Мандар Уус).

Анализ ответов опроса учащихся по истории якутского ножа позволил сделать вывод о том, что обе группы, примерно, продемонстрировали одинаковый уровень знаний по истории якутского ножа. Средний бал составил в контрольной группе – 6,1 балла, в экспериментальной – 5,7 балла, что соответствует среднему уровню. Наибольшее затруднение учащиеся испытали при ответе на второй вопрос о философии якутского ножа. Также мало кто из учеников знает имена мастеров по изготовлению якутского ножа. Наибольшее количество правильных ответов было получено на 3-ий и 4-ый вопросы. Это можно объяснить тем, что каждый ученик видел якутский нож, знает, из каких материалов сделаны ножны и рукоятка ножа.

Таким образом, мы считаем правомерным включение в программу обучения технологии изготовления якутского ножа теоретические вопросы по его истории.

Следующий этап опроса учащихся касался вопросов по технологии изготовления якутского ножа. Учащиеся должны были перечислить технологические операции при изготовлении якутского ножа.

1. Выбор материалов для изготовления якутского ножа.

2. Ковка узкой части ножа (туура охсуу).

3. Отточение острия (уьугун тарды).

4. Сплющивание заготовок ножа (хаптаты).

5. Ковка полотна ножа (биитин таптайы).

6. Сплющивание лезвия ножа (биитин тарды).

7. Ковка желоба на полотне ножа (уос охсу).

8. Закалка.

Результаты опроса учащихся по технологии изготовления якутского ножа показали, что средний балл в контрольной – 5,3 балла и экспериментальной – 5,0 группах примерно одинаковый, соответствует среднему уровню. Учащиеся примерно представляют, как изготавливают якутский нож, но практического опыта нет ни у кого. Только один ученик смог перечислить семь из восьми технологических операций при изготовлении якутского ножа. Больше всего была названа пятая операция – ковка полотна ножа (биитин таптайы).

Следовательно, при составлении программы кружковых занятий по изготовлению якутского ножа, мы включили вопросы о традиционной технологии изготовления якутского ножа.

Программа обучения изготовлению якутских ножей базируется на общих и специальных технологических знаниях и умениях. Программа предусматривает 68 учебных часа (из расчета 2 часа на неделю) при 34 учебных неделях. Несмотря на то, что главным образом проводятся практические занятия, теоретические сведения так же необходимы. Содержанию беседы уделяем серьезное внимание. В беседах содержатся сведения о технологии обработки материала, раскрываются его декоративные и технологические свойства. Здесь же говорим о правилах и приемах работы с ручными инструментами, сообщаем сведения о требованиях безопасности и охране труда в учебных кузнечных мастерских.

В содержание теоретических занятий включаем также краткие сведения из истории декоративно-прикладного искусства Якутии. На теоретические сообщения отводим не более 25% учебного времени, так как учащиеся идут на занятия с настроением поработать, поэтому желательнее, как можно раньше приобщить школьников к овладению мастерством, а теоретические знания давать постепенно по ходу дела.

Формирующий этап эксперимента включал обучение учащихся технологии изготовления якутского ножа на занятиях кружка в течение двух лет. Хотя на первые занятия кружка записались все юноши экспериментальной группы, на второй год обучения остались только пять учеников.

Приступая к занятиям первого года обучения, учитель проводит с ребятами вводную беседу. Он рассказывает о лучших мастерах кузнечного дела Якутии, показывает их работы, рисунки, эскизы. Руководитель стремится вызвать интерес школьников к кузнечному делу как к одному из видов декоративно-прикладного искусства, желание попробовать свои силы на практике. В процессе занятий школьники узнают об истории металлообработки наших предков и приобретают навыки и умения по изготовлению якутских ножей.

Таблица 1

Примерный план кружковых занятий по обучению технологии изготовления якутского ножа 2-ой год обучения (VIII-IX классы)

№	Тема	Всего часов	теоретические занятия	практические занятия
1.	История изготовления якутских ножей	2	2	
2.	Материалы для изготовления ножа	4	2	2
3.	Правила эксплуатации горна	4	1	3
4.	Температурная ковка заготовки ножа	10	4	6
5.	Приемы точения лезвия ножа на электроточиле	6	2	4
6.	Изготовление желоба ножа на электроточиле	10	4	6
7.	Термическая обработка ножа	8	2	6
8.	Механическая декоративная обработка ножа	8	4	4
9.	Изготовление рукоятки ножа и ножны	10	4	6
10.	Шлифования и полировка	6	2	4
	Итого:	68	27	41

1. История изготовления якутских ножей – 2 ч.

Этой теме отводится 2 часа на теоретические занятия.

Учитель рассказывает и знакомит учащихся с историей культуры прикладного творчества народа Саха, как они жили, чем промышляли, из чего делали орудия труда. Он, объясняя, показывает технологию разработки орудий труда до наших времен.

2. Материалы для изготовления ножа – 4 ч.

Этой теме отводится 4 часа, из них 2 часа на теоретические занятия и 2 часа на практические занятия. Учитель рассказывает о выборе материалов клинка ножа. При выборе материала клинка, надо научить учащихся использовать таблицы по твердостям и ковкостям металлов. Объясняет как и из чего делают рукоятку и ножны ножа, технологию их изготовления.

3. Правила эксплуатации горна – 4 ч.

Этой теме отводится 4 часов, из них 1 час на теоретические занятия и 3 часа на практические занятия.

Учитель рассказывает и показывает технологию вычищения кузнечного горна, объясняет, что перед розжигом необходимо колосники и гнездо освободить от окалины, нагара от остатков несгоревшего топлива и золы.

4. Температурного ковка заготовки ножа – 10 ч.

В начале занятия учитель рассказывает о выборе материала ножа, из чего делают клинок, рукоятку и ножны. Он объясняет учащимся о ручной ковке металлов. Ручная ковка требует от ковщика не только художественного вкуса, сноровки, но и определенных физических данных и выносливости. Перед работой ведет инструктаж. Ученики надевают спецодежду, брезентовые рукавицы, разжигают горн. Перед розжигом расчищают колосники и горновое гнездо, затем приступают к работе.

5. Приемы точения лезвия ножа на электроточиле – 6 ч.

Этой теме отводится 6 часа, из них 2 часа на теоретические занятия и 4 часа на практические занятия. В начале занятия руководитель показывает образец клинка, демонстрирует приемы заточки клинка, используя точильный станок, ведет инструктаж ТБ. Ученики надевают спецодежду и защитные очки, приступают к работе. Учитель контролирует за ходом работы.

6. Изготовление желоба ножа на электроточиле – 10 ч.

На тему уделяется 10 часов, из них 4 часа на теоретические занятия и 6 часов на практические занятия. Учитель рассказывает технологию изготовления желоба на клинках до наших времен, и показывает изготовление желоба молотком и специальным чеканом, используя температурную обработку на кузнечном горне. В начале занятия руководитель показывает образец клинка, показывает приемы заточки желоба, используя точильный станок. В процессе работы учитель дает индивидуальные инструктажи по ТБ.

7. Термическая обработка ножа – 8 ч.

Этой теме отводится 8 часов из них, 2 часа на теоретические занятия и 6 часов на практические занятия. Учитель объясняет – что называется обжигом, какие виды обжигов производят при температурном нагреве полотна ножа. Учащиеся должны знать основные цели отжига; перекристаллизации стали (измельчения зерна), снятие внутренних твердостей и улучшение твердости, улучшение обрабатываемости металла. Учитель использует наглядные пособия.

8. Механическая декоративная обработка ножа – 8 ч.

На тему уделяется 8 часов, из них 4 часа на теоретические занятия и 4 часов на практические занятия. Учитель рассказывая, показывает, как производят декоративные работы разными технологиями на якутских ножах. Это операция производится бормашинами, абразивными материалами естественного происхождения: корундами, алмазами, кремнием. Учитель ведет инструктаж, используя наглядные пособия.

9. Изготовление рукоятки ножа и ножны – 10 ч.

На тему уделяется 10 часов, из них 4 часа на теоретические занятия и 6 часов на практические занятия. Учитель рассказывая, показывает изготовление рукоятки ножа из капа. Учащиеся заготавливают заготовку из капа по инструкционной карте. Рукоятку сверлят в середине по размерам и соединяют рукоятку с клинком, строгают рубанком рукоятку до нужного размера, который указан на инструкционной карте, и шлифуют.

10. Шлифование и полировка – 6 ч.

Этой теме отводится 6 часов, из них 2 часа на теоретические занятия и 4 часа на практические занятия. Учитель рассказывает и одновременно показывает окончательную шлифовку и полировку всего изделия обрабатывает вручную мелкой шкуркой. Учитель наблюдает за ходом работы, дает дополнительные объяснения, показывает всем наиболее правильно сделанные работы учащимся.

На каждом занятии ученики, изучив технологию выполнения определенной операции, получают задание по инструкционной карте, соблюдая ТБ. Учитель наблюдает за ходом работы, дает дополнительные объяснения, показывает всем наиболее правильно сделанные работы учеников.

Рассмотрим, какие требования предъявляются к оборудованию кузнечной мастерской:

Во-первых, практические занятия в кузнице проводятся учителем с группой учащихся, численность которой не превышает 15 человек.

Во-вторых, первоначальные приемы обработки материалов изучаются фронтально. Наилучших результатов на первых этапах работы учащиеся, достигают при одновременном выполнении всей группой одних и тех же операций.

В-третьих, в подобном случае рекомендуется иметь комбинированную мастерскую.

Уровень владения практическими навыками по технологии изготовления якутского ножа мы определяли по результатам опроса, проведенного в конце срока обучения учащихся. Результаты оценивались по следующим критериям:

- 0-15 – Низкий уровень овладения;
- 16-30 – Средний уровень овладения;
- 31-45 – Высокий уровень овладения.

Максимальный балл – 45 баллов – есть сумма всех оценок по девяти темам. Ответы учащихся мы оценивали по 5-бальной шкале.

«5» – отлично, владение операцией в совершенстве;

«4» – хорошо, уверенное владение операцией;

«3» – удовлетворительно, владение операцией с технологическими погрешностями.

Таблица 2

Результаты уровня знаний обучающихся технологии изготовления якутского ножа

№	Темы	Код учащиеся					Средний балл
		01	02	03	04	05	
1	Материалы для изготовления ножа	5	5	4	5	5	4,8
2	Правила эксплуатации горна	4	5	4	5	5	4,6
3	Температурная ковка заготовки ножа	5	5	4	4	5	4,6
4	Приемы точения лезвия ножа на электроточиле	4	5	4	5	5	4,6
5	Изготовление желоба ножа на электроточиле	5	5	4	5	5	4,8
6	Термическая обработка ножа	5	5	4	4	5	4,6
7	Механическая декоративная обработка ножа	4	5	4	5	5	4,6
8	Изготовление рукоятки ножа и ножны	5	5	5	4	5	4,8
9	Шлифование и полировка	5	5	4	5	5	4,8
	Общий балл	42	45	37	42	45	42,8

Результата анализа уровня овладения технологией изготовления якутского ножа показали следующие результаты: наивысший балл у двух учеников (45 баллов из 45 возможных), низкий балл – у одного ученика (37 баллов). Высокие показатели результата получены по темам: материалы для изготовления ножа, изготовление желоба ножа на электроточиле, изготовление рукоятки ножа и ножны, шлифование и полировка – 4,8 балла. По остальным темам показали средний балл – 4,6. Средний показатель по группе составляет 42,8 что соответствует высокому уровню овладения изучаемой технологией.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у учащихся 9 классов, занимающихся в кружке по изготовлению якутского ножа высокий уровень овладения специальными знаниями и умениями.

Теоретические знания о истории якутского ножа мы проверили посредством опроса в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента. Как было отмечено, учащиеся продемонстрировали средний уровень знаний. Повторно опрос мы провели в конце второго года обучения. Так как в экспериментальной группе из 10 человек остались только 5, мы сравнили данные именно этих учащихся.

Таблица 8

Результаты опроса учащихся по технологии изготовления якутского ножа

№	группа	Код учащегося					Ср. балл
		01	04	05	08	010	
1	Экспер.	5	4	6	6	7	5,6
2	Экспер.	8	8	9	9	10	8,8

Анализируя полученные данные, можно с уверенностью утверждать, что теоретические знания учащихся о истории якутского ножа можно оценивать на высоком уровне так, как они много читали, готовили выступления о истории якутского ножа, о мастерах Якутии кузнечного дела. Об этом свидетельствуют и результаты контрольного этапа. Прослеживается положительная динамика. Так, уровень знаний истории и технологии изготовления якутского ножа у школьников экспериментальной группы повысился от 5,6 до 8,8 баллов.

Выводы. В заключении отметим, что процесс обучения старшекласников технологии изготовления якутского ножа на кружковых занятиях по авторской программе можно реализовать в образовательных учреждениях, где можно организовать школьную кузницу. Обучение учащихся кузнечному делу, изготовлению традиционных изделий представляет большой интерес у самих школьников.

Литература:

1. Карабанов, И.А. Современное оборудование и материалы в технологическом образовании школьников: практическое пособие / И.А. Карабанов. – Мозырь: МГПУ, 2007. – 76 с.

Педагогика

УДК 372.3

доктор педагогических наук, профессор Русакова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

магистрант Балтабаева Сара Кинжебековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Планирование и прогнозирование как компоненты универсальных учебных действий в современном ФГОС НОО рассматриваются в структуре универсальных учебных познавательных, коммуникативных и регулятивных учебных действий, без которых овладение функциональной грамотностью не представляется возможным. Планирование, как процесс разработки последовательности действий, необходимых для достижения конкретной цели, предполагает сформированность у планирующего необходимых для этого обобщенных способов действий, основанных на целеполагании. Прогнозирование – это взгляд в будущее, оценка возможных путей развития, последствий тех или иных решений. Освоение действий планирования и прогнозирования позволит младшим школьникам научиться оптимально распределять ресурсы для достижения поставленной цели не только в учебной деятельности при изучении школьных дисциплин, но и в жизни. Формирование учебного действия планирования и прогнозирования наиболее эффективно происходит в процессе обучения школьников решению текстовых задач. Ученик выстраивает работу по определенному плану (анализ содержания задачи, поиск решения, решение, ответ и проверка правильности решения), то есть самостоятельно планирует ход решения текстовой задачи и прогнозирует её результат. В статье представлен комплекс учебных заданий, способствующий формированию у младших школьников данного типа действий. Цель представленных в статье заданий – научить ребенка самостоятельно планировать и прогнозировать свои действия. Авторы акцентируют внимание на том, что при обучении решению текстовых задач необходимо также использовать различные методические приемы.

Ключевые слова: младший школьник, регулятивные учебные действия, планирование, прогнозирование, учебные задания.

Annotation. Planning and forecasting as components of universal educational actions in the modern Federal State Educational Standard of Primary Education are considered in the structure of universal educational cognitive, communicative and regulatory educational actions, without which mastering functional literacy is not possible. Planning, as a process of developing a sequence of actions necessary to achieve a specific goal, assumes that the planner has the generalized methods of action necessary for this, based on goal-setting. Forecasting is a look into the future, an assessment of possible ways of development, the consequences of certain decisions. Mastering the planning and forecasting actions will allow younger schoolchildren to learn how to optimally allocate resources to achieve their goals, not only in educational activities when studying school disciplines, but also in life. The formation of the educational action of planning and forecasting most effectively occurs in the process of teaching schoolchildren to solve text tasks. The student builds the work according to a certain plan (analysis of the content of the problem, search for a solution, solution, answer and verification of the correctness of the solution), that is, independently plans the course of solving a text task and predicts its result. The article presents a set of educational tasks that contribute to the formation of this type of actions from younger schoolchildren. The purpose of the tasks presented in the article is to teach children to plan and predict their actions independently. The authors emphasize that when teaching the solution of text tasks, it is also necessary to use various methodological techniques.

Key words: junior schoolchild, regulatory learning activities, planning, forecasting, learning tasks.

Введение. Современная система образования в России с начала века претерпела ряд изменений, связанных с политической и общественной жизнью общества: изменились учебники, а следовательно, содержание образования, требования к учебным компетенциям обучающихся, степени ответственности участников образовательных отношений.

Одной из приоритетных задач, стоящих перед начальной школой сегодня, является подготовка обучающихся к выполнению в учебном процессе новых видов действий по планированию, получению новых знаний из источников разного типа, их применению в учебно-практической деятельности и реальной жизни для получения нового опыта. Научить ребенка учиться самостоятельно без функции целеполагания невозможно [4]. Поэтому ФГОС НОО перед учителем начальных классов одной из важнейших задач ставит формирование у обучающихся умения ставить цель и задачи урока, планировать свою деятельность, находить способы и методы их достижения, контролировать результаты деятельности, прогнозировать ход событий и проводить коррекцию и оценку своей деятельности. Данные учебные действия относятся к группе регулятивных и формируются на этапе обучения в начальной школе, опираясь на личный опыт ребенка и с учетом зоны его ближайшего развития.

Планирование по своей сути заключается в разработке последовательности действий и промежуточных целей с учетом конечного результата. Д.Б. Эльконин, отмечая факт параллельного формирования у ребенка эмпирического и теоретического мышления, утверждал, что изучение предметного содержания процесса планирования, условий его развития целесообразно начать именно в младшем школьном возрасте [5].

Поскольку планирование, как и прогнозирование, происходит в мышлении и является идеальной формой деятельности, его формирование целесообразно осуществлять на уроках математики, точнее, в процессе решения текстовых задач, требующего от ребенка определенных навыков функциональной грамотности.

Изложение основного материала статьи. В рамках рассматриваемой в статье проблемы формирования у младших школьников навыков планирования и прогнозирования отметим, что любая сознательная деятельность основывается на действиях планирования. Такие исследователи, как А.З. Зак, А.К. Маркова, Г.Г. Микулина в своих трудах подчеркивали, что учебная деятельность младших школьников может стать успешной, когда она непосредственно и напрямую зависит от возможностей самого ребенка, от того, каким он образом планирует то, что собирается делать, способен ли видеть варианты развития событий, их последствия или потенциальные возможности, может ли и готов ли проводить анализ имеющихся в наличии вариантов решений задачи, подобрать наиболее рациональное в данной ситуации действие.

Планирование традиционно рассматривается как последовательность промежуточных действий по достижению цели, учитывающих предполагаемый конечный результат. Собственно, это сам процесс разработки плана, основанный на определении последовательности действий. Учитывая одновременное формирование у ребенка эмпирического и теоретического видов мышления, Д.Б. Эльконин писал о том, что именно в младшем школьном возрасте целесообразно начинать не только изучение предметного содержания процесса планирования, но и условий его развития [5].

Остановимся более детально на возможностях формирования учебных действий планирования у детей младшего школьного возраста на уроках математики. Материалом для формирования данных видов действий мы выбрали процесс обучения решению текстовых задач.

Алгоритм решения текстовых задач заключается в том, что ученик выстраивает работу по определенному плану, состоящему из анализа содержания задачи, поиска решения, самого решения, ответа и проверки правильности решения, то есть, ученик самостоятельно планирует ход решения текстовой задачи [2]. На первом этапе работы над задачей педагогу необходимо выделить последовательность действий школьника таким образом, чтобы ученик понял суть задачи, выделил величины, присутствующие в тексте задачи, и вопрос задачи. Методисты рекомендуют на этом этапе составлять краткую запись к тексту задачи в виде предметного моделирования, схемы, таблицы и т.д. Модель, схема поможет школьнику абстрагироваться и представить ситуацию, описанную в задаче, в целом, наметив пути её решения. На втором этапе педагогическая поддержка учащихся может понадобиться в составлении плана решения и обосновании каждого выбранного действия. Третий этап посвящен оформлению решения задачи в виде простых или составных выражений. На четвертом этапе учащиеся учатся проверять правильность решения (самостоятельно составляют и решают обратную задачу, находят другие способы решения) и пишут ответ к задаче [1].

Организация учебной деятельности младших школьников по обучению решению текстовых задач предполагает использование учителем разнообразных учебных заданий, в которых ученику предлагается спланировать ход своих действий [1].

Рассмотрим задачу: «Олегу 16 лет, а Маша старше Олега на 7 лет. Настя младше Маши на 2 года. Сколько лет Насте? На сколько лет Настя старше Олега?». Разбор задачи такого вида можно провести аналитически с помощью серии вопросов:

- Назовите вопрос задачи.
- Можем мы сразу ответить на вопрос, поставленный в задаче? (нет).
- Почему вы так думаете?
- Какого рода данных не достаёт для ответа на вопрос задачи?
- Сможем ли мы получить ответ на данный вопрос, если определим возраст Маши?
- Назовите второй вопрос задачи.
- На этот вопрос мы можем ответить?

На следующем этапе ученики составляют план решения:

- Узнать возраст Маши.
- Узнать возраст Насти.
- Узнать, насколько Настя старше Олега.

Далее записывают решение задачи в соответствии с составленным планом:

- 1) $16+7=23$ года – возраст Маши.
- 2) $23-2=21$ год – возраст Насти.
- 3) $21-16=5$ лет, на 5 лет Настя старше Олега.

Учитель грамотно и последовательно задает вопросы по тексту задачи, на основе которых выстраивается план действий учащихся, что ведет к формированию у них умения планировать план решения задачи.

В учебниках по математике встречаются задачи с нестандартной формулировкой условия или вопроса задачи. При решении подобных задач младшие школьники испытывают трудности, составляя план ее решения.

Рассмотрим следующую задачу:

«Наташа пошла в магазин «Читай-город». Сможет ли она приобрести в нем 2 книги по 120 рублей и 3 книги по 70 рублей, если она взяла с собой 500 рублей?»

Для того, чтобы составить план решения подобной задачи, школьнику необходимо переформулировать условия и требования задачи так, чтобы они были понятны всем остальным обучающимся [4]:

«Сколько денег потратит Наташа на 2 книги по 120 рублей и 3 книги по 70 рублей?»

После того, как задача становится понятной для учащихся, они могут приступать к выстраиванию плана решения:

- 1) Узнать, сколько денег Наташа потратила на книги по 120 рублей.
- 2) Узнать, сколько денег Наташа потратила на книги по 70 рублей.
- 3) Узнать, сколько денег потратила Наташ на книги.
- 4) Сравнить полученный результат с 500 рублями.

Далее записывают решение задачи:

- 1) $2 * 120 = 240$ рублей – на книги по 120.
- 2) $3 * 70 = 210$ рублей – на книги по 70.
- 3) $240 + 210 = 450$ рублей – на книги.

В процессе решения текстовых задач ученики самостоятельно рассматривают четыре этапа решения задачи, после чего находят рациональное решение.

Прогнозирование – это прогноз, предвосхищение результата действия, решения. Прогнозирование может быть рассмотрено как исследовательский процесс или как знание того, что будет или предстоит при определенных условиях. Прогнозирование является одним из видов познавательной деятельности учащихся, связанной с выдвиганием обоснованных предположений-прогнозов [3]. Результат такой деятельности имеет свою специфику: будущее отражается с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы. Для учащихся начальных классов умение прогнозировать является наиболее сложным в учебном процессе в силу возрастных особенностей, связанных с недостаточной сформированностью аналитического и критического мышления.

Формирование у учащихся умения прогнозировать на уроках математики, в частности, на материале обучения решению текстовых задач, учитель может использовать методические приемы:

- выбор верного решения задачи из имеющихся в наличии готовых решений (выбрать из предложенных вариантов правильный ответ и обосновать свой выбор);
- выбор схемы, соответствующей условию задачи (выбрать из предложенных схем правильную и обосновать свой выбор);
- выбор условия к готовой схеме (выбрать условие к предложенной схеме и обосновать свой выбор);
- выбор вопроса к условию задачи (выбрать из предложенных вопросов, ту, которая соответствует условию, и обосновать свой выбор).

Рассмотрим учебные задания, иллюстрирующие первый прием.

Задача: На детской площадке играли 18 детей. Через некоторое время на улицу вышли еще 5 девочек и 2 мальчика.

Сколько всего детей стало играть на площадке?

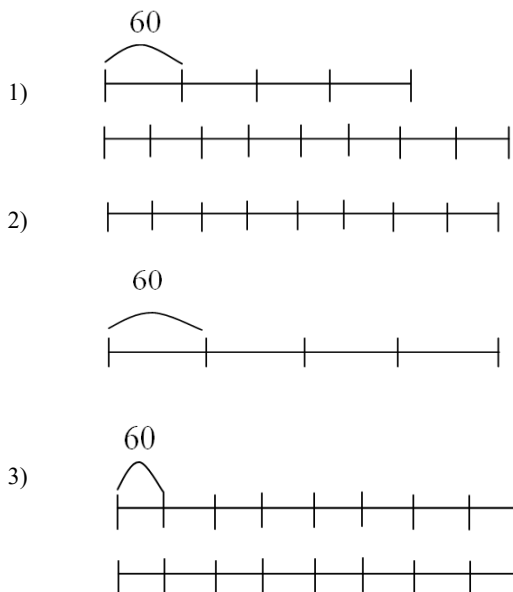
Задание: выбрать решение к задаче и обосновать свой выбор.

- А) $18 + 2 = 20$ (д.)
- Б) $5 + 2 = 7$ (д.)
- В) $18 + (5 + 2) = 25$ (д.)

Примеры для иллюстрации второго приема (выбор схемы, соответствующей условию задачи):

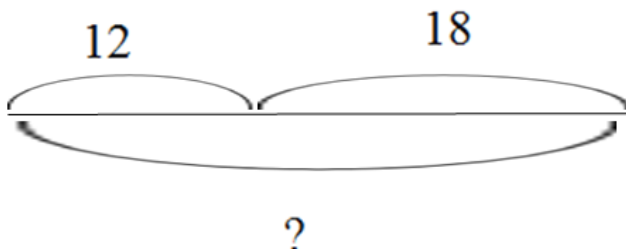
Задача: 8 батончиков стоят столько же, сколько 4 круассана. Цена одного круассана – 60 рублей. Сколько стоит один батончик?

Задание: выбери схему, соответствующую условию данной задачи.



Далее приведем пример учебного задания, раскрывающего использование третьего приема (выбор условия к готовой схеме):

Задание: выбери условие задачи, соответствующее данной схеме:



Задача 1. В первый день в магазине продали 12 кг сахара, а во второй день на 18 кг больше, чем в первый день. Сколько кг сахара продали во второй день?

Задача 2. В первый день туристы прошли 12 км, а во второй день 18 км. Сколько всего прошли туристы за 2 дня?

Рассмотрим пример четвертого приема – выбор вопроса к условию задачи.

Задача: В магазины доставили свежие огурцы: в «Пятерочку» 90 кг, в «Магнит» на 10 кг меньше, а в «Ленту» доставили столько, сколько в «Пятерочку» и «Магнит» вместе. Задание: выберите из предложенных вопросов тот, который соответствует условию задачи:

- Сколько всего огурцов доставили в магазины?
- В какой магазин больше всего огурцов доставили?
- Сколько всего фруктов доставили в магазины?
- Сколько всего огурцов доставили в Ленту?

Учащиеся выбирают вопрос и обосновывают свой выбор.

Например, школьники выбирают вопрос «Сколько всего огурцов доставили в Ленту?». После этого приступают к решению задачи.

1) $90 - 10 = 80$ (кг) – огурцов в «Магните».

2) $90 + 80 = 170$ (кг) – огурцов в «Ленте».

Для решения текстовых задач ученики могут использовать прием прикидки результата, во время которого определяют интервал возможного результата. Использование данного приема помогает им понять условие и вопрос задачи и дать прогноз предполагаемого результата, то есть предположить больше или меньше какого-либо числа из данных должен получиться ответ задачи. Когда задача будет решена, прогнозируемый ответ сравнивается с итоговым ответом, т.е., осуществляется контроль и коррекция [1].

В процессе по формированию умения делать прикидку ответа учитель использует следующее учебное задание: «Пакет для продуктов в «Магните» рассчитан на 10 кг. Маша купила 2 кг 700 г зеленых яблок, 4 кг 100 г бананов и 3 кг 800 г груш. Сможет ли выдержать пакет?»

После ознакомления с текстом задачи ученики предполагают, порвется пакет или нет, обращая внимание на указанный вес продуктов. Для подтверждения или опровержения данного предположения, ученикам необходимо выполнить арифметические действия. На первом этапе ученики переводят указанные в задаче единицы измерения веса фруктов в одни единицы измерения, то есть в граммы. Зная, что в 1 кг=1000г, получают: 2700 г зеленых яблок, 4100 г бананов и 3800 г груш.

Только после этого приступают к выполнению арифметических действий именованными числами.

1) $2700 + 4100 + 3800 = 10600$ г или 10 кг 600 г – вес купленных продуктов.

После получения результата, происходит сравнение единиц измерения величин, то есть доказательство предложенного варианта ответа.

2) 10кг 600г > 10 кг. Это означает, что пакет может порваться.

Приведенные задания и перечисленные методические приёмы позволяют в процессе развития у младших школьников способностей решать текстовые задачи формировать умения и навыки планирования и прогнозирования. Учитывая, что актуальные образовательные стандарты акцентируют внимание на том, что младшие школьники обязательно должны планировать свои действия и контролировать правильность вычислений, данный комплекс методических приёмов может повысить эффективность реализации ФГОС НОО.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что использование предложенного комплекса методических приемов повысит эффективность формирования у младших школьников таких умений, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и коррекция. Специальный подбор и конструирование заданий при этом должны учитывать логику преподаваемого учебного предмета и его содержание, а также специфику формируемых умений.

Литература:

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение / Н.Б. Истомина // 2-е изд., испр. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 288 с.
2. Мендыгалиева, А.К. Формирование у младших школьников умений планирования и контроля учебных действий в соответствии с поставленной задачей / А.К. Мендыгалиева, Н.В. Литвиненко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 126-130
3. Одоева, К.А. Формирование у младших школьников универсального учебного действия прогнозирования / К.А. Одоева, О.Е. Павозкова // Вестник магистратуры. – 2021. – № 6-3 (117). – С. 115-116
4. Русакова, Т.Г. Целеполагание педагога и младшего школьника в культурно-динамической системе содействия становлению духовного опыта ребенка / Т.Г. Русакова // Образование, общество, учитель: коллективная монография: в 2-х т. 2. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – С. 134-148
5. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М., 1974. – 302 с.

Педагогика

УДК 371.44

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Саутиева Фатима Белановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗГЛЯДА И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты эстетического воспитания в соответствии с педагогической системой швейцарского педагога И.Г. Песталоцци. Определены составляющие компоненты эстетического воспитания в образовательной организации и его взаимосвязи с семьей школьника, а также окружающей действительностью. Изучены образовательные и воспитательные мероприятия с учетом соответствующих компетенций и адаптации идей И.Г. Песталоцци для их достижения. Определена необходимость поэтапного погружения школьников в разносторонние аспекты эстетического воспитания, в том числе в рамках воспитательных процессов прикладного характера. Предложено методическое решение для систематизации педагогами образовательных организаций мероприятий, направленных на формирование эстетических навыков и соответствующих личностных качеств школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, Иоганн Генрих Песталоцци, компетенции, школьник, образовательная организация, воспитательное мероприятие.

Annotation. The article considers aspects of aesthetic education in accordance with the pedagogical system of the Swiss teacher I.G.Pestalozzi. The components of aesthetic education in an educational organization and its relationship with the student's family, as well as the surrounding reality, are determined. Educational and educational measures have been studied taking into account the relevant competencies and the adaptation of the ideas of I.G.Pestalozzi to achieve them. The necessity of gradual immersion of schoolchildren in the diverse aspects of aesthetic education, including in the framework of educational processes of an applied nature, is determined. A methodological solution is proposed for the systematization by teachers of educational organizations of activities aimed at the formation of aesthetic skills and relevant personal qualities of schoolchildren.

Key words: aesthetic education, Johann Heinrich Pestalozzi, competencies, student, educational organization, educational event.

Введение. Эстетическое воспитание формирует личностные качества среди подрастающего поколения. В настоящее время в процессе педагогической деятельности предусмотрены результаты научных исследований и разработок ученых-педагогов и ученых-гуманистов как отечественных, так и зарубежных. Практика показала устойчивость исторического педагогического наследия, среди которых центральным звеном является педагогическая система, выявленная и предложенная швейцарским педагогом Иоганном Генрихом Песталоцци.

Несмотря на внедрение значительного количества современных методических разработок в педагогическую деятельность образовательной организации, вклад И.Г. Песталоцци остается чрезвычайно важным, что определяет актуальность настоящей статьи в аспекте формирования подходов к систематизации эстетического воспитания. Целью настоящей статьи является выявление степени применимости педагогических принципов И.Г. Песталоцци в отдельные компоненты эстетического воспитания современных школьников.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального и среднего общего образования учитывают взгляды И.Г. Песталоцци в отношении формирования личности школьника, однако не акцентируют внимание в отношении авторства предложенной методики. Это объясняется тем, что обозначенные стандарты также предполагают методические разработки значительного количества ученых-педагогов и ученых-гуманистов [8].

Идеям И.Г. Песталоцци в отношении воспитания посвящены ряд фундаментальных профильных исследований, которые заслуживают значительного структурного изучения. В частности, педагог Э.В. Заурова изучила влияние рекомендаций И.Г. Песталоцци на процесс формирования личностных качеств посредством факторов, которые ежедневно окружают школьника, а именно обучение в образовательной организации, жизнь в семье и осуществление трудовой деятельности [2, С. 5]. Ученый-педагог Н.В. Соловьева показала применимость системы И.Г. Песталоцци в отношении дидактического подхода к оптимизации воспитательного процесса в образовательной организации [6, С. 88]. Педагог О.П. Шарипова считает, что основополагающим ядром воззрений швейцарского педагога является воспитательный процесс школьника непосредственно в семье, результаты которого служат ресурсом для эстетического воспитания в образовательной организации [7, С. 91]. Педагог Т.Б. Кузема считает, что на фоне динамики изменения содержательной части эстетики, образовательная система нуждается в подходе, который превращает множество различных направлений эстетического воспитания в единую систему [4, С. 32].

Под эстетическим воспитанием понимается процесс привития подрастающему поколению корректного отношения к трудовой деятельности, окружающей среде; формирование смысловой наполненности общественной жизни подрастающего поколения; привитие навыков для бытовой жизни, а также приобщение подрастающего поколения к искусству как компоненту прекрасного.

Изложение основного материала статьи. Педагогический аспект в науке предполагает оформление идеи как взаимосвязанной системы, а также формирование методологии в целях внедрения обозначенной идеи непосредственно на практике. Среди ученых-педагогов и ученых-гуманистов прослеживаются тематические направления, в рамках которых ими были предложены соответствующие педагогические системы. В частности, швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци на основе стремления улучшить социальное положение уязвимых слоев населения, разработал собственную систему эстетического направления. По его убеждению, человек может развиваться в соответствии со своими природными задатками и способностями. Хотя его идеи были изложены в литературном произведении «Лингард и Гертруда», данное произведение содержит ключевые аспекты, необходимые для всестороннего развития личностных качеств подрастающего поколения [5, С. 122]. Его понимание эстетического воспитания подрастающего поколения основывается на трудовых аспектах, посредством которых подрастающее поколение одновременно реализует личностные качества и формирует в себе лояльное отношение к окружающей действительности и результатам творческой деятельности.

Взгляд на эстетическую особенность трудовой деятельности И.Г. Песталоцци способствует совершенствованию педагогической деятельности и оптимизации воспитания школьников. Система И.Г. Песталоцци предполагает осуществление деятельности преимущественно посредством тренировочных занятий. В этом случае образовательная организация как источник эстетического воспитания выступает вторым звеном в системе формирования школьника после его семьи. Для реализации идеи И.Г. Песталоцци образовательная система является оптимальной, так как предполагает строгую и логическую выстроенную последовательность для освоения школьником информационно-коммуникативных и рефлексивных компетенций.

Эстетическое воспитание в понимании И.Г. Песталоцци подразумевает объединение всех аспектов личного участия школьника в процессе освоения им явлений окружающей среды. Образовательная практика показывает, что комбинирование умственной и физической деятельности на фоне нравственного воспитания в результате формирует полноценную личность. Таким образом, рекомендации И.Г. Песталоцци в процессе привития школьникам уважения к труду оправдывает себя в полном объеме. Хотя в нравственном отношении для И.Г. Песталоцци приоритетной является любовь к матери, педагог может исходить из данных естественных чувств для того, чтобы сублимировать к эмпатии в отношении других людей. Таким образом, И.Г. Песталоцци считает, что за счет системного и последовательного подхода образовательная организация может способствовать развитию умственных способностей школьника с учетом эмоциональных аспектов в процессе эстетического воспитания.

Сформированное чувственное восприятие способно адаптировать школьника к освоению информации точных наук, что доказывает применимость системы И.Г. Песталоцци в эстетическом воспитании. Следует отметить, что И.Г. Песталоцци существенно дополнил смысловую нагрузку в отношении формирования интереса школьников к родному языку. Данный аспект эстетического воспитания учитывает особенности мышления школьников и их личные способности к оценке окружающей действительности.

Методологию эстетического воспитания, предложенную И.Г. Песталоцци поддержал русский педагог А.И. Герцен, который дополнил содержательную часть исследуемой педагогической системы идеей о том, что человеку свойственно искать первопричины окружающих его явлений. Кроме того, А.И. Герцен подтвердил достоверность идей И.Г. Песталоцци

утверждением, что эстетическому воспитанию необходимы условия для бесконечного решения школьниками трудной задачи. Таким образом, И.Г. Песталоцци и А.И. Герцен почти одновременно выступили в поддержку последовательного восприятия подрастающим поколением окружающей действительности [1, С. 159].

Необходимость развития способностей школьников в рамках эстетического воспитания с учетом взглядов И.Г. Песталоцци в свое время обозначил психолог В.А. Крутецкий. Он считал, что правота швейцарского педагога состояла в способностях каждого школьника, которые являются не врожденными задатками, а прижизненными компонентами его личности. В связи с чем, их можно не только активно развивать посредством трудовой деятельности, но также применять в целях улучшения окружающей действительности посредством формирования естественных чувств, к примеру, к природе или окружающим людям [3, С. 208].

Таким образом, педагогическая система И.Г. Песталоцци существенно развила понимание содержательной части эстетического воспитания, а также раскрыла его перспективные направления. В современной образовательной системе чрезвычайно актуальна необходимость привития школьникам уважения к труду, окружающим людям и природе. Эстетическое воспитание является источником для воспитательной деятельности прикладного характера, к примеру, духовно-нравственного воспитания, патриотического, формирования экологической осознанности.

Поэтапный принцип И.Г. Песталоцци в рамках духовно-нравственного воспитания реализуется посредством привития изначально несложных для восприятия явлений в повседневной жизни школьника. Затем содержательная часть образовательной программы постепенно усложняется и начинает подразумевать активное участие школьника, к примеру, в уборке территории значимого памятника или в общественно-значимом мероприятии городского значения, в частности, поздравление ветеранов войны с праздником Победы.

В рамках патриотического воспитания как компонента эстетического воспитания система И.Г. Песталоцци позволяет постепенно знакомить подрастающее поколение с отдельными аспектами истории этноса и страны. В этом случае процесс погружения формирует эстетически направленные чувства, к примеру, уважение к собственной истории или готовность защищать интересы собственной страны.

Эстетическое воспитание в отношении экологической осознанности занимает одно из центральных мест, так как подразумевает перечень обширных направлений, начиная с сортировки различных видов отходов и заканчивая соблюдением принципов и правил в отношении загрязнения воздуха и окружающей среды. Таким образом, эстетическое воспитание с учетом взглядов И.Г. Песталоцци может быть полезно в процессе привития любви и уважения к природе, а также к ее законам, которые являются неотъемлемой частью гармоничного существования человека.

Педагогическая система И.Г. Песталоцци охватывает не только все направления эстетического воспитания школьников, но также может быть адаптирована в соответствии с современными требованиями и ожиданиями образовательной системы в отношении формирования личности. В аспекте компетенций эстетическое воспитание, в соответствии И.Г. Песталоцци, подразумевает способность школьника управлять своими эмоциями и внешними явлениями, в том числе природными. Кроме того, эстетическое воспитание позволяет совершенствовать рефлексивные компетенции при освоении школьниками необходимых навыков для поиска новой информации, формирования отношения к социальным, историческим и общественным явлениям, а также освоении новых искомым навыков посредством полноценной трудовой деятельности.

Система И.Г. Песталоцци также позволяет освоить информационно-коммуникативную компетенцию, которая в рамках эстетического воспитания необходима для результативного межличностного общения и полезного взаимодействия школьника с окружающими его людьми. Стоит отметить, что идеи И.Г. Песталоцци являются системообразующими для совершенствования общепедагогической компетенции непосредственно педагога. Данная компетенция предполагает умение педагога выстраивать компоненты эстетического воспитания с элементами организации эффективных образовательных мероприятий. Педагог должен знать, как последовательно привить школьникам любовь к прекрасному и развить в них компоненты проявления толерантности. Ему также следует знать, какие мероприятия способствуют оптимизации эстетического воспитания как процесса, а также как достичь профильных компетенций в отношении школьников в течение учебного года. Обязательным для педагога является понимание, какие эстетически направленные образовательные мероприятия применимы в течение учебного года и целесообразны в качестве дополнительного образования, к примеру, летние лагеря, конкурсы, экскурсии и экспедиции.

Рассматривая компоненты эстетического воспитания с учетом взглядов И.Г. Песталоцци, следует отметить, что каждый навык прививается школьниками соответствующими образовательными мероприятиями и подходами. В частности, бережное отношение к природе должно формироваться с учетом постепенного знакомства с погодными и климатическими условиями, а также путем восприятия сезонов с последующим погружением в такие аспекты, как причинно-следственная связь между изменениями в природе и жизненными циклами человека и др.

Уважительное отношение к труду должно формироваться с учетом физических и психологических способностей, а также возможностей школьников, которыми они обладают в соответствии с возрастным диапазоном. Необходимо предусмотреть практику участия школьников в поддержании инфраструктуры образовательной организации, к примеру, дежурство в классе и школе. Система И.Г. Песталоцци в этом случае позволяет постепенно развить в школьниках чувство ответственности и готовности к любой трудовой деятельности.

Участие школьников в общественной жизни в соответствии с идеями И.Г. Песталоцци подразумевает градацию мероприятий общественной значимости, в рамках которых они несут частичную или полную ответственность. К примеру, постепенное приобщение к общественной жизни для младших школьников можно предусмотреть при помощи волонтерской деятельности, а для школьников средних и старших классов – путем их привлечения к проектной деятельности духовно-нравственной, образовательной, просветительской или патриотической направленности. При этом предполагается ежегодное усложнение степени участия школьников в общественной деятельности образовательной организации. Так как эстетическое воспитание школьников предполагает привитие навыков для бытовой жизни, то необходимо организовать в течение учебного года перечень мероприятий, направленных на закрепление навыков бытового характера среди школьников всех возрастов, в частности, путем их непосредственного участия в организации и обслуживании школьных праздников и мероприятий национального или общественного значения.

Отдельным направлением эстетического воспитания является привитие любви к искусству. Данный навык возможен исключительно в соответствии с рекомендациями И.Г. Песталоцци, так как изучение искусства предполагает продолжительное постепенное погружение в специфику отдельных эпох, стилей, направлений; в понимание различий, к примеру, между эпохой барокко и рококо. Погружение в искусство предполагает, что школьники по мере взросления начинают разбираться в эстетической роли скульптуры, живописи, музыки, театра, литературы и др. Постепенно искусство становится частью повседневной жизни школьников, способных отличить результат творчества от произведения искусства, а также произведение искусства от шедевра.

Таким образом, на территории всех регионов Российской Федерации необходимо разработать соответствующие методические руководства по эстетическому воспитанию, где идеи И.Г. Песталоцци будут занимать заслуженное центральное место. В частности, в Республике Ингушетия необходимо внедрение подобного руководства в практику всех образовательных организаций для упрощения деятельности педагога и учета общечеловеческих ценностей. Обозначенное руководство для педагога должно содержать подробное описание специфики освоения школьниками культурных компонентов своего этноса.

Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци способствуют разностороннему и системному эстетическому воспитанию с учетом современных образовательных реалий. С одной стороны, рекомендации швейцарского педагога универсальны, однако, с другой, – их адаптация в воспитательный процесс педагогом позволяет конкретизировать отдельные мероприятия для достижения искомых компетенций. Система И.Г. Песталоцци обращена к достижению и закреплению результата, а также предполагает логическую последовательность, которая не превращает процесс познания и восприятия школьниками окружающего мира в сложную и недостижимую деятельность. Все компоненты взаимодействия школьников с природой, семьей, другими людьми, бытом или искусством образуют в их сознании единое мировоззрение, которое дополняется новой информацией по мере готовности подрастающего поколения обозначенную информацию осознать. Идеи И.Г. Песталоцци сформировали своеобразную научную систему, в рамках которой другие ученые-гуманисты лишь подтвердили устойчивость и корректность реализации принципов последовательности освоения школьниками разносторонних аспектов эстетического знания. Это наглядно видно на примере трудов А.И. Герцена, В.А. Крутецкого и многих других авторитетных ученых и педагогов. Учитывая, что от педагога зависит результативность эстетического воспитания, образовательную систему необходимо обеспечить необходимыми условиями, которые помогают выращивать целостную личность. К таким условиям относится методологическая поддержка педагога, учитывающая не только рекомендации И.Г. Песталоцци, но также региональный компонент.

Выводы. Эстетическое воспитание современных школьников в действительности охватывает все образовательные и воспитательные мероприятия вне зависимости от форм. Идеи И.Г. Песталоцци способны актуализировать эстетически направленные ценности и закреплять среди школьников соответствующие навыки. Для того, чтобы эстетическое воспитание школьников стало взаимозависимой и результативной системой, необходимо разработать методическое руководство для педагогов, в том числе осуществляющих свою деятельность на территории Республики Ингушетия.

Литература:

1. Белинский, В.Г. Педагогический наследие / [А.Ф. Смирнов и др.]; под ред. А.Ф. Смирнова. – Москва: Педагогика, 1988. – 384 с.
2. Зауторова, Э.В. Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения / Э.В. Зауторова // Проблемы педагогики. – 2018. – №5 (37). – С. 5-6
3. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
4. Кузема, Т.Б. О вопросе формирования эстетического воспитания школьников / Т.Б. Кузема // E-Scio. – 2021. – №3 (54). – С. 31-37
5. Педагогический словарь / [И.А. Каиров и др.]; под ред. И.А. Каирова. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
6. Соловьева, Н.В. Акмеологичность идей классической теории Иоганна Генриха Песталоцци / Н.В. Соловьева // Акмеология. – 2015. – №1 (53). – С. 88-93
7. Шарипова, О.П. Формирование основ эстетического воспитания / О.П. Шарипова // Endless light in science. – 2023. – №4. – С. 90-94
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 14.06.2023)

Педагогика

УДК 373.1

кандидат физико-математических наук, доцент Сдобняков Виктор Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант кафедры андрагогики и управления развитием Прохоров Юрий Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. В статье представлены условия и механизмы проектирования ситуаций развития и воспитания обучающихся образовательной организации – участника федеральной инновационной площадки Министерства высшего образования и науки РФ «Сетевой проект подготовки наставников по развитию», действующей на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Раскрываются результаты первого этапа экспериментальной апробации технологии создания проектной команды в условиях образовательной среды творческого развивающего типа на базе общеобразовательной организации – соисполнителя сетевого проекта, реализующей тематическое направление «Технология проектирования ситуаций и событий как основа развития эмоционально-ценностной сферы обучающихся в образовательной организации». Установлено, что при разработке и реализации проекта общеобразовательной организации в рамках деятельности ФИП формируется команда по типу детско-взрослой общности, в которой происходит горизонтальное взаимодействие администрации школы, педагогов, родителей и заинтересованных в качестве работы образовательной организации представителей общественности и социума. В качестве основного механизма построения проектной команды разработчиков и реализаторов проекта был применен управленческий эксперимент, в рамках которого создаются ситуации развития и самоопределения всех участников образовательных отношений. Ведущим диагностическим инструментом является тест «Пульсар», благодаря которому определяется социальный уровень сплоченности школьного коллектива по показателям готовности к командной работе и групповому взаимодействию, направленность и организованность групп эксперимента, их социальная активность, коллективная сплоченность и референтность. Показан организационный эффект образовательной модели, включающий количественные (продуктивность)

и качественные показатели реализации проекта: ценностно-целевое единство и сплоченность педагогического коллектива школы и достигаемый за счет школьно-университетского партнерства.

Ключевые слова: проектирование, ситуации развития и воспитания, организационный эффект, школьно-университетское партнерство, управленческий эксперимент, методика диагностики личностно-ориентированной развивающей образовательной среды, тест «Пульсар» – диагностика уровня развития малой группы (проектной команды).

Annotation. The article presents the conditions and mechanisms for designing situations for the development and upbringing of students of an educational organization - a participant in the federal innovation platform of the Ministry of Higher Education and Science of the Russian Federation "Network project for training mentors for development", operating on the basis of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. The results of the first stage of experimental approbation of the technology of creating a project team in an educational environment of a creative developing type on the basis of a general educational organization – a co-executor of a network project implementing the thematic direction "Technology of designing situations and events as the basis for the development of the emotional and value sphere of students in an educational organization" are revealed. It is established that during the development and implementation of the project of a general education organization within the framework of the activities of the federal innovation platform, a team is formed according to the type of child-adult community, in which there is a horizontal interaction of the school administration, teachers, parents and representatives of the public and society interested in the quality of the work of the educational organization. As the main mechanism for building a project team of developers and project implementers, a management experiment was used, within the framework of which situations of development and self-determination of all participants in educational relations are created. The leading diagnostic tool is the Pulsar test, which determines the social level of cohesion of the school team according to the indicators of readiness for teamwork and group interaction, the orientation and organization of the experiment groups, their social activity, collective cohesion and reference. The organizational effect of the educational model is shown, including quantitative (productivity) and qualitative indicators of the project implementation: value-target unity and cohesion of the pedagogical collective of the school and achieved at the expense of the school-university partnership.

Key words: projection, situations of development and education, organizational effect, school-university partnership, managerial experiment, method of diagnosing a personality-oriented developing educational environment, the Pulsar test – diagnostics of the level of development of a small group (project team).

Введение. В условиях социально-экономических и социокультурных перемен общества становится актуальным построение новых моделей обучения и воспитания детей, связанных с реализацией национальных целей развития образования в России для обеспечения ее технологического и мировоззренческого суверенитета, внедрением в образовательную практику общего и профессионального образования новых форматов коллективного взаимодействия и социально-педагогического партнерства образовательных организаций и окружающего социума.

В ситуации кризиса, связанного с увеличением потери «человеческого в человеке», возникла острая необходимость создания нового антропологического формата проектирования ситуаций развития и воспитания обучающихся в условиях образовательной среды (творческого, развивающего типа) школы, используя в качестве проектного задела методику и содержание средового проектирования В.А. Ясвина, которые активно прорабатывались при создании личностно-развивающей образовательной среды (ЛРОС) школ, участвующих в проекте Благотворительного фонда Сбербанка РФ «Комплексная программа по развитию личностного потенциала» с 2019 по настоящее время [11].

Выбор методов и средств организации управленческого эксперимента педагогов школы совместно с педагогическим университетом детерминируется тем, что командообразование является организационно-методической основой создания ситуаций развития и воспитания для обучающихся и механизмом реализации образовательных результатов любого проекта в системе образования разного уровня, а также показателем становления педагога-наставника, способного к самореализации и саморазвитию себя в сфере профессиональной деятельности, умеющего входить в общности и создавать их, демонстрируя лидерские качества и стратегическое видение [2; 4; 5].

Разработка ситуаций развития и воспитания на основе средового подхода и принципов конвергентного образования по тематическому направлению «Технология проектирования ситуаций и событий как основа развития эмоционально-ценностной сферы обучающихся в образовательной организации» в рамках федеральной инновационной площадки (ФИП) «Сетевой проект подготовки наставников по развитию», действующей на базе », действующей на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет) в условиях муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя школа № 5 г. Лысково Нижегородской области как организации – соисполнителя, потребовала разработки программы экспериментального исследования по организации управленческого эксперимента, в которой описаны базовые ее компоненты: цель и задачи, основная концептуальная идея, теоретические основы проектирования ситуаций развития и воспитания, технология создания команды взаимодействия, описание результатов деятельности [6; 7].

Изложение основного материала статьи. Основная идея сетевого проекта, связанная с решением проблемы проектирования событийных форматов развития и воспитания обучающихся, определяется нами как создание проектной команды в условиях образовательной среды (творческого развивающего типа), способствующей развитию эмоционально-ценностной сферы участников образовательных отношений на разных уровнях общего образования и разработки механизмов школьно-университетского партнерства.

Цель образовательного проекта, реализуемого общеобразовательной организацией - соисполнителем ФИП Мининского университета, является создание комплексных условий для проектирования и реализации новых элементов содержания образования и практик воспитания средствами среды творческого характера, предоставляющей возможности обучающимся – развить эмоциональную сферу и когнитивные способности, сформировать социальные компетенции самореализации и жизненного самоопределения; педагогам – обеспечить условия профессионального роста и формирование позиции педагога-наставника и партнера по развитию; родителям – соорганизоваться в профессионально-родительское сообщество, участвуя и организуя воспитательные события для детей [5; 6].

Для выполнения целевых показателей и достижения обозначенной цели педагоги школы сформулировали группу задач, например: исследовать возможности и ресурсы образовательной организации для усиления доли «творческого» типа образовательной среды; организовать проектную работу педагогического коллектива и школьного ученического самоуправления; организовать «пространства» детско-взрослого сообщества и для совместного творчества детей и взрослых; разработать критерии оценки влияния новых элементов содержания образования и практик воспитания на развитие эмоционально-ценностной сферы обучающихся через мониторинг образовательной среды, выявление личностных изменений участников образовательного процесса и проведение интервью научно-методических средств и методов работы [4; 6].

Теоретическую основу составила теория средового проектирования В.А. Ясвина и методология детско-взрослого партнерства, определившие принципы построения образовательной практики творческого развивающего характера для повышения качества жизнедеятельности родителей и детей школы. Входная экспертиза школьной среды по методике В.А. Ясвина показала, что в образовательной организации получила преобладание образовательная среда карьерного типа, которая способствует формированию активного, но зависимого ребенка, нацеленного на удовлетворение своих профессиональных потребностей, и, поэтому, не предоставляющая достаточных возможностей для развития самостоятельности и творчества обучающихся. Сложившаяся «карьерная» образовательная среда «зависимой активности» препятствует формированию творческого, социально-активного, гибкого выпускника, и стало ключевой проблемой при разработке модели школьно-университетского партнерства, направленной на становление позиции педагогического университета как партнера школы по развитию и обеспечению управленческих механизмов для повышения социального статуса и престижа профессии педагога новой формации XXI века [11].

Для достижения цели при усилении творческой составляющей образовательной среды школы предполагается провести изменения во всех ее средообразующих компонентах, включая ресурсообеспечение и управление изменениями, создание команды социокультурных изменений. Данные изменения в организационной системе определяют вектор ценностно-целевых преобразований на усиление гибкости, коллегиальности и оперативности системы управления школой. В свою очередь механизм управления предполагает оперативное принятие решений относительно реализации программы развития и требует создания коллегиального органа управления, включающего участников образовательного процесса, родителей, общественность и социальных партнеров.

В целях развития школьного соуправления планируется создание клубного детско-взрослого сообщества «Мы вместе», что приведет к изменению в образовательном процессе в сторону интеграции разных процессов по формированию воспитательного потенциала обучающихся, за счет проведения мотивационных мониторингов, активизации учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Изменения в содержании образовательной деятельности связаны с продолжением работы по предоставлению возможностей выбора индивидуальных образовательных маршрутов обучения по индивидуальным учебным планам в средней и старшей школе, включением УМК «Школа возможностей» в основные общеобразовательные программы, обогащением методической базы проекта «Способ 4К», разработкой нормативной модели наставника по развитию.

Обновленная версия экспериментальной апробации, реализуемой школой в рамках ФИП Мининского университета в качестве соисполнителя, согласуется с программой развития по теме «Школа социально-личностного проектирования», где предусмотрены такие формы внеурочной деятельности как социальные пробы, направленные на получение социально и личностно-значимых знаний, и способов действий; социальные практики – реализация ситуаций, в которых человек получает социальный опыт. Важным является произвести изменения в социальном компоненте среды, что обеспечивает выход из пространства предмета – в пространство свободы и творчества, также предусмотрено создание профессиональных обучающихся сообществ (ПОС); построение ситуаций по профилактике конфликтов с использованием психолого-педагогического инструмента «Соглашение» и зоны психологической разгрузки и комфорта [6; 7]; проведение работы по изменению функциональных свойств объектов инфраструктуры школы и нового зонирования школьного пространства – создание тематических зон, которые будут использованы для решения задач социального компонента ЛРОС: «Открытая стена»; «Зона презентаций проектов»; «Открытая библиотека»; «Игровые зоны для младших школьников»; «Напольные шахматы» и зоны психологической разгрузки.

Кроме обеспечения достижимости обозначенных планируемых результатов, связанных с проектированием ситуаций развития и воспитания для обучающихся школы в условиях школьно-университетского партнерства, необходимо создать проектную команду, обеспечивающую внедрение в образовательный процесс новых методик и технологий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающихся, которая обеспечит условия для обучающихся – в становлении мотивации к занятиям творчеством и формированию практических навыков проектной и исследовательской деятельности, повышению их самостоятельности и инициативности в получении новых знаний и компетенций; для педагогов – в самореализации и увеличении социальной динамики в формате сотрудничества с социальными партнерами; для родителей – в решении задач развития детей.

Для системы образования Лысковского муниципального округа и социальных партнеров важно обеспечить повышение качества образования, обобщение и тиражирование опыта в другие школы муниципальной системы образования и организацию новых практик социально-образовательного сотрудничества. Рабочая группа по разработке и реализации проекта включает 15 педагогов образовательной организации, в составе директора школы как лидера и стратегического руководителя проектной группы, функциональных руководителей разработчиков и реализаторов проекта и разработчиков документации и научно-методического обеспечения деятельности.

В проектную команду вошли сетевые партнеры, выполняющие функцию методического и экспертного сопровождения учебных занятий и организации сотрудничества между общественными объединениями и органами самоуправления в школах, организации досуга детей и подростков, например: другие образовательные организации Лысковского муниципального округа, муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества», военный комиссариат Лысковского муниципального округа, МАУК Лысковский районный Дворец культуры, муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр», ГБУЗ НО «Лысковская ЦРБ», ФГКУ «27 Отряд ФПС» по Нижегородской области, ФОК «Олимп» г. Лысково и другие. При этом Мининский университет является своего рода ядром создаваемой партнерской сети реализующая задачу насыщения программ общего и непрерывного педагогического образования передовыми практиками посредством сетевого взаимодействия.

Формирование готовности педагогов, обучающихся и их родителей, а также социальных партнеров к командной деятельности связано с развитием способности видеть проблемы и находить оригинальные способы их коллективного решения через коллективную и распределительную работу, умение вести конструктивный диалог, выявлять способы поиска необходимой информации, осуществлять экспертизу текстов, планировать и оценивать ресурсы и условия авторского участия в сетевом проекте, т.е. способности работать в проекте и нести ответственность за результат в рамках отведенного для работы времени, осуществляя эффективное взаимодействие с группой.

Опираясь на исследования Э.С. Акоповой, Е.Ю. Ивановой, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, обозначим типы или группы развития совместной деятельности детей и взрослых:

- первая группа общности – формально-административная, деятельность которой осуществляется на основании внешних установок и закрепляется нормативными актами (приказ о создании рабочих групп);
- вторая группа – «школьный коллектив, где между группой педагогов установлен формальный договор о сотрудничестве без наличия четкой позиции;
- третий тип общности – «детско-взрослая образовательная общность», где представляется миссия, философия и уклад школьной жизни [1; 3; 8; 9].

В рамках деятельности ФИП «Сетевой проект подготовки наставников по развитию» предусмотрено построение полного целостного «коридора успешного взросления и перспективного детства» по основе теории взросления [8, 9].

В контексте теории событийного образования и возрастно-нормативного развития эффективной формой в условиях непрерывного педагогического образования является институт «двойного наставничества» и создание профессиональных и детско-взрослых сообществ, предполагающее прикрепление к выпускнику университета наставника от организации высшего педагогического образования и от организации - работодателя, что, в свою очередь, ставит решение проблемы по проектированию единого открытого пространства конвергентного взаимодействия школы и вуза во главу угла.

Переход на новые профессиональные стандарты педагога, новые стандарты высшего образования, построение школьно-университетского партнерства становится по-прежнему довольно значимым фактором и получило политико-социальную, научно-образовательную актуальность и ценностную практико-ориентированную значимость.

С точки зрения достижения значимого социального и системного эффекта в построении качественно новой системы педагогического образования в России, ориентированной на технологический и мировоззренческий суверенитет, в рамках сетевого проекта нами предусмотрена разработка системы условий и механизмов научно-сервисного опережающего сопровождения школьно-университетского партнерства, а также организации в образовательных организациях общего образования модели двойного и партисипативного наставничества по развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации национального проекта «Образование».

Анализируя данные типы образовательных общностей и проводя диагностику по тесту «Пульсар», мы определили, что при разработке и реализации проекта общеобразовательной организации в рамках деятельности ФИП формируется команда по типу детско-взрослой общности, в которой происходит горизонтальное взаимодействие администрации школы, педагогов, родителей и заинтересованных в качестве работы образовательной организации представителей общественности и социума. В этой общности важными показателями является ценностно-целевые ориентиры, культурные и социальные образцы деятельности малой Родины, общность ценностных установок педагогов, обучающихся и их родителей.

Выводы. В качестве основного механизма построения проектной команды разработчиков и реализаторов проекта выступает управленческий эксперимент, в рамках которого создаются ситуации развития и самоопределения всех участников образовательных отношений. Социальный уровень сплоченности школьного коллектива оценивался на основе теста «Пульсар», благодаря которому выявляются готовность к командной работе и групповому взаимодействию, направленность и организованность групп эксперимента, их социальная активность, коллективная сплочённость и референтность [10].

Для оценки различий между двумя выборками показателей при входе в экспериментальную апробацию в рамках стратегических сессий, модерлируемых специалистами Мининского университета, и затем при выходе использовался U-критерий Манна-Уитни, определялся эмпирический показатель U рангов, отражающий величину зоны совпадений между рядами на входе и на выходе. Все критические значения U_k определялись с помощью базовой таблицы. После обработки были получены результаты (см. рис. 1).

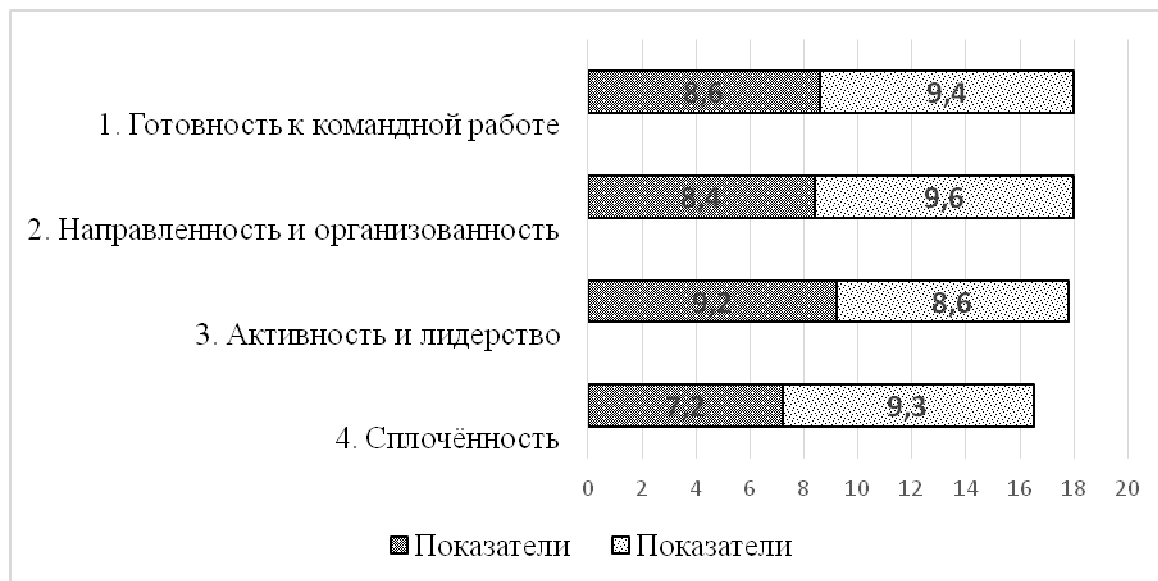


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня развития малой группы (проектной команды образовательной организации)

Сопоставление результатов на входе и на выходе показало, что состав команды был определен правильно, поскольку практически отсутствуют серьёзные различия между показателями, группа готова к реализации сетевого проекта, обладает высокой степенью сплоченности, организованностью, имеет адекватные ценностно-целевые установки, при открыто принимает коллективные цели группового взаимодействия.

Таким образом, созданная проектная команда школы способна отвечать за удерживание возникающей детско-взрослой общности как «элементарной единицы» построения школьно-университетского партнерства, формируя позицию лидерских качеств партнеров по развитию и тем самым, делает возможным свободное самоопределение каждого входящего в нее человека. Это позволяет рассматривать проектную команду школы с управленческой позицией в качестве единицы сетевой программы подготовки наставника по развитию.

Литература:

1. Аكوва, Э.С. Детско-взрослая образовательная общность / Э.С. Аكوва // Детско-взрослая общность в Школе будущего: сборник статей. – М.: УИЦ «Березка», 2007. – С. 48-64
2. Бармин, Н.Ю. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования / Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатъева // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 91-97

3. Иванова, Е.Ю. Исследование условий формирования детско-взрослой образовательной общности в образовательных организациях / Е.Ю. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – С. 14 -28
4. Игнатъева, Г.А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатъева, О.В. Тулупова // Педагогика и просвещение (электронный научный журнал). – 2015. – № 4. – С. 359-372
5. Игнатъева, Г.А. Образовательная программа основного общего образования как вектор развития субъектности подростка / Г.А. Игнатъева, О.В. Тулупова, М.Н. Крайникова // Учебно-методическое пособие для педагогических работников системы общего образования. – Нижний Новгород: НИРО, 2015. – 212 с.
6. Игнатъева, Г.А. Сетевой проект подготовки наставников по развитию / Г.А. Игнатъева, О.В. Тулупова, В.В. Сдобняков // Практикоориентированная монография. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 64 с.
7. Игнатъева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта / Г.А. Игнатъева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Мининского университета // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2.
8. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 287 с.
9. Слободчиков, В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. В кн. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Выпуск 1 (43), 2010. – С. 8-9
10. Тест «Пульсар». Диагностика уровня развития малой группы. Электронная версия: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/73-diagnosis-of-interpersonal/4281-test-pulsar> (дата обращения 02.02.2023)
11. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения. Экспертиза, проектирование. Управление. Монография / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 412 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна

Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат искусствоведения, преподаватель Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

БЛОГГИНГ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В условиях стремительного развития новых средств цифровых технологий, появлением всевозможных платформ, от преподавателей требуются новые профессиональные компетенции. Стоит отметить, что современные обучающиеся все более осведомлены в области применения новейших средств коммуникации. Также период пандемии 2020 года внес определенные коррективы в организацию образовательного процесса. В данный период появилась острая необходимость применения различных цифровых платформ в профессиональной деятельности педагога. Потребовалась необходимость выстраивания новой модели коммуникации между обучающимся и преподавательским составом. Для сохранения качества образовательного процесса преподавателями использовались как профессиональные цифровые ресурсы, так и возможности социальных сетей, мессенджеры и прочее. В статье обсуждаются проблемы современного образовательного пространства. Новые явления в современном обществе диктуют необходимость пересмотра традиционных форм организации профессиональной деятельности. Педагогическое сообщество пластично реагирует на сложившиеся обстоятельства. Новые цифровые технологии, средства связи и общения формируют новые виды и типы осуществления профессиональной деятельности. В статье анализируется необходимость внедрения дисциплины, которая формировала бы профессиональные компетенции в области применения инструментов блога в педагогической деятельности. В рамках исследования было проведено анкетирование, касающиеся выявления мнения обучающихся о необходимости внедрения дисциплины «Блоггинг» в образовательный процесс. Проанализированы полученные данные, намечены перспективы.

Ключевые слова: блоггинг, образовательная программа, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность.

Annotation. In the context of the rapid development of new digital technologies, the emergence of various platforms, new professional competencies are required from teachers. It is worth noting that modern students are increasingly aware of the use of the latest means of communication. Also, the 2020 pandemic period has made certain adjustments to the organization of the educational process. During this period, there was an urgent need to use various digital platforms in the professional activity of a teacher. It required the need to build a new model of communication between students and teaching staff. To preserve the quality of the educational process, teachers used both professional digital resources and the capabilities of social networks, messengers, etc. The article discusses the problems of the modern educational space. New phenomena in modern society dictate the need to revise the traditional forms of organization of professional activity. The pedagogical community responds plastically to the prevailing circumstances. New digital technologies, means of communication and communication form new types and types of professional activity. The article analyzes the need to introduce a discipline that would form professional competencies in the field of using blog tools in pedagogical activity. As part of the study, a questionnaire was conducted concerning the identification of students' opinions on the need to introduce the discipline "Blogging" into the educational process. The obtained data are analyzed, prospects are outlined.

Key words: blogging, educational program, pedagogical activity, professional competence.

Введение. В связи с развитием новых средств цифровых технологий, появлением всевозможных платформ, от преподавателей требуются новые профессиональные компетенции. Стоит отметить, что современные обучающиеся все более осведомлены в области применения новейших средств коммуникации.

Также период пандемии 2020 года внес определенные коррективы в организацию образовательного процесса. В данный период появилась острая необходимость применения различных цифровых платформ в профессиональной деятельности педагога.

Потребовалось необходимость выстраивания новой модели коммуникации между обучающимся и преподавательским составом. Для сохранения качества образовательного процесса преподавателями использовались как профессиональные цифровые ресурсы, так и возможности социальных сетей, мессенджеры и прочее.

Спустя некоторый временной период, педагогическое сообщество проанализировало неудачи, ошибки, извлекло определенные положительные стороны применения средств цифровых технологий. В данный период наиболее часто стал применяться термины «цифровая гигиена», «цифровая этика» и прочее. В данный период наиболее выпукло определились проблемы коммуникации между участниками образовательного процесса, выявились проблемы.

Сейчас, когда у педагогов появилась возможность выбирать цифровые инструменты, появился опыт использования цифровых ресурсов, возможно по-новому посмотреть на специфику использования указанных средств с педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Новые явления в современном обществе диктуют необходимость пересмотра традиционных форм организации профессиональной деятельности. Педагогическое сообщество пластично реагирует на сложившиеся обстоятельства. Новые цифровые технологии, средства связи и общения формируют новые виды и типы осуществления профессиональной деятельности.

Все чаще преподаватели используют социальные сети, мессенджеры для общения, продвижения себя в профессиональном пространстве. «Вышеуказанный факт подтверждается наличием блогов учителей (блог классного руководителя, блог учителя-предметника, блог педагогического сообщества, блог предметного методического объединения, блог-проект, блог-электронная тетрадь, блог-школьная газета, блог класса), которые созданы и находятся в свободном доступе в сети Интернет. Однако данная практика не является повсеместной» [1].

Стоит отметить, что эффективность ведения блога может быть обусловлена тем, что для подрастающего поколения блог является знакомым инструментом.

Актуальность формирования у учителей компетенций в области ведения блога обусловлена требованием Министерства Просвещения Российской Федерации. Хотелось бы процитировать Министра Просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова: «Считаю очень важным появление в нашем арсенале нового инструмента работы с аудиторией – Совета учителей-блогеров. Он объединил ведущих специалистов, не просто доказавших на практике свой педагогический талант, но и сумевших найти подход к широкой аудитории в социальных сетях, – Уверен, новое объединение даст возможность его участникам обмениваться успешными практиками в преподавании и выстраивании коммуникации, а также обеспечит рост популярности профессии учителя».

Однако, практика ведения блогов до конца не изучена и не является системой. В этой связи мы полагаем, что необходимо формирование необходимой компетенции в преподавателей по осуществлению деятельности по ведению блога.

На кафедре продюсерства и музыкального образования в 2022 году была открыта новая магистерская программа по профилю подготовки Театральная педагогика и медиаобразование.

В содержание данной образовательной программы включен блок вариативных дисциплин, в который мы посчитали необходимым включить дисциплину «Блоггинг», в рамках которой будут сформированы компетенции по ведению профессионального педагогического блога в социальных сетях.

Прежде чем приступить к изучению данной дисциплины, мы провели входное анкетирование обучающихся по данной программе, в рамках которого были выявлены предпочтения, касающиеся содержания данной дисциплины, а также целесообразности ее введения в учебный процесс.

В данном исследовании приняли участие 13 магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль Театральная педагогика и медиаобразование. Анкетирование проходило в два этапа, первый этап был связан с выявлением мнения обучающихся о необходимости внедрения данной дисциплины в образовательный процесс. Результаты анкетирования представим на рисунке 1.

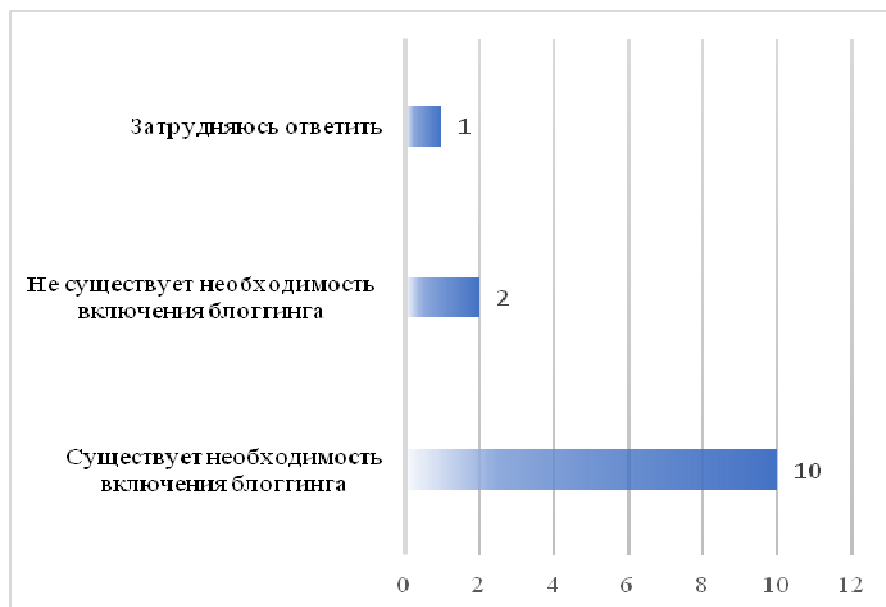


Рисунок 1

По результатам проведенного анкетирования выявлено следующее: 10 человек определили необходимость внедрения дисциплины «Блоггинг» в образовательный процесс 2 человека не видят такой необходимости и 1 человек затруднился с ответом. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что среди обучающихся существует определенная потребность

внедрения данной дисциплины, а также формирования компетенции по использованию средств блога в профессиональной педагогической деятельности.

В рамках проведения дисциплины «Блоггинг» студентам предлагалось выполнить различные задания, направленные на формирование основ проектирования собственного сайта, собственного блога в социальных сетях.

Одним из основных заданий было формирование собственного сайта на платформе «Тильда».

Tilda (Тильда) – является конструктором сайтов, который позволяет создать собственный веб-ресурс без специальных знаний в этой сфере. Это платформа с интуитивно понятным интерфейсом, где на каждом этапе система будет давать пользователю подсказки и вести к следующему шагу.

В конструкторе сайтов Tilda представлено множество шаблонов и блоков, которые позволяют сделать как одностороннюю визитку, так и интернет-магазин с минимальными затратами времени.

Обучающимся-магистрантам профиля театральная педагогика и медиаобразование предлагалось создать свой собственный сайт на данной платформе.

Данный блог создавался с учетом специфики его содержания. Блог учителя может выполнять различные задачи и может быть классифицирован по-разному.

Блог может быть площадкой для взаимодействия с участниками образовательного процесса, то есть для коммуникации между обучающимися, их законными представителями, а также между педагогическим сообществом.

Также блог может представлять собой определенную форму для организации образовательного процесса. Еще одним типом блога может являться тип цифрового пространства для обмена практическим опытом между педагогическим сообществом.

Для создания блога была разработана стандартная структура учебного задания:

1. Определение цели проектируемого блога.
2. Определение наиболее подходящей цифровой платформы/площадки.
3. Анализ и определение целевой аудитории.
4. Определение содержания блога.
5. Определение формы блога.
6. Разработка принципов, для создания единого образа блога. Данные принципы стоит разместить на официальной странице блога, с целью выполнения правил пользования данного контента.
7. Формирование четкого плана публикаций. Пример плана публикаций представлен в таблице 1 (таблица 1).
8. Регистрация блога на выбранной платформе.
9. Запуск блога.
10. Ежедневный анализ реакции целевой аудитории на предложенные посты.

Таблица 1

Планируемая дата публикации	Информационный повод (тема)	Тип планируемого поста	Отчет о статусе публикации

По итогам выполнения предложенного задания для обучающихся в рамках магистерской программы по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиля «Театральная педагогика и медиаобразование», магистрантами были представлены блоги на платформе «Тильда».

Содержание блогов касалось профессиональной деятельности магистрантов. Анализ представленных блогов показал, что все они направлены на взаимодействие с обучающимися, являются определенным дидактическим инструментом в профессиональной деятельности педагога.

Система оценки разработанного задания определялась представленными выше рекомендованными пунктами.

Выводы. Стремительные изменения в обществе, появление новейших и актуальных способов передачи информации требуют безотлагательных решений от педагогического сообщества в части усовершенствования и обновления содержания и контуров профессиональной подготовки будущего современного учителя. Сейчас активно применяются мультимедийные инструменты для организации и поддержки деятельности педагога. Кроме того, вызовы весны 2020 года определили острую необходимость создания банка образовательных ресурсов и методических материалов. Ситуация того периода вызвала необходимость организовать образовательный процесс с применением новейших технологий. Возникла потребность в создании нового обучающего контента. Сейчас, когда образование вернулось в традиционный очный формат, процесс применения инновационных средств в обучении вышел на качественно новый уровень. Использование инструмента блога позволяет сопровождать учебный процесс, помогает выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося.

Литература:

1. Гаврилина, А.А. Англоязычные блоги как средство развития коммуникативных навыков / А.А. Гаврилина // VI Авдеевские чтения: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников, Пенза, 18 апреля 2018 года / Под редакцией Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2018. – С. 239-242. – EDN YACFZR
2. Казанцева, Л.П. Применение личного блога учителя и блога класса в учебной и внеклассной деятельности / Л.П. Казанцева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 90-94. – EDN PAKZTF
3. Кислова, О.Н. Использование информационных компьютерных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе / О.Н. Кислова, В.А. Карнаухова, Е.А. Белякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 87-90. – EDN QIPSEM
4. Науменко, Н.С. Блог учителя в профессионально-педагогической деятельности / Н.С. Науменко // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (48). – 2014. – С. 62.
5. Окунева, П.Э. Новые подходы к системе профессиональной подготовки педагога-креатора в условиях реализации образовательной программы сферы театральной педагогики и медиаобразования / П.Э. Окунева, О.А. Сизова, Т.Н. Бычкова // Перспективы науки. – 2022. – № 11(158). – С. 193-195. – EDN OKVWPF
6. Сизова, О.А. Исследование уровня сформированности компетентности применения цифровых технологий у учителей музыки общеобразовательной школы / О.А. Сизова, Е.В. Барабашкина, А.Н. Медведев // Инновационная деятельность в образовании: Сборник статей по материалам IX региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2022 года / Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное

УДК 371.4

аспирант **Счастливец Сергей Владимирович**

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров);

доктор педагогических наук **Фалеева Лия Владимировна**

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказания России» (г. Киров)

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЯГКИЕ НАВЫКИ, МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ, ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

Аннотация. Социально-педагогические и психологические истоки командообразования в научном отечественном опыте формирования коллектива базировались на гуманистических принципах общей заботы. К определению командной работы существуют различные подходы. Анализ имеющихся определений позволил остановиться на одном из них. Командная работа как группа людей с общностью целей среди ее членов, синергией, возникающей из взаимозависимости членов, и размер, по крайней мере, с двумя членами. Как показывают эмпирические наблюдения, в целом, обучающиеся старших классов не обладают трудоспособностью и навыками согласованно работать в команде. Кроме того, претензии работодателей к начальному уровню начинающих работников к низкой компетентности в области критического мышления и низким уровнем сотрудничества и работоспособности в коллективе. По этой причине навыки совместной работы необходимо начинать развивать во время обучения в школе. Наиболее ценными для работодателей являются мягкие навыки, среди которых честность, коммуникабельность, вежливость, ответственность, социальные навыки, позитивное отношение, профессионализм, гибкость, умение работать в команде, креативность и трудовая этика. В образовательных организациях нашего региона мы зафиксировали, что педагоги высказывают озабоченность по поводу овладения обучающимися навыками межличностного общения, особенно тогда, если обучение организуется в команде. Не случайно в объявлениях о вакансиях часто указываются социальные навыки, включая работу в команде в качестве требования. Мягкие навыки для командной работы считаются важными элементами развития компетентности личности. Приобретение этих навыков позволяет изменить отношение и поведение личности, а также повысить производительность и благополучие. Мягкие навыки способствуют эффективной командной работе, которая является неотъемлемой частью многих профессий.

Ключевые слова: командная работа, мягкие навыки, стратегии обучения, межличностное общение, обучающиеся.

Annotation. The socio-pedagogical and psychological origins of team building in the domestic scientific experience of team building were based on the humanistic principles of common concern. There are different approaches to defining teamwork. An analysis of the available definitions made it possible to dwell on one of them. Teamwork as a group of people with a commonality of purpose among its members, synergy arising from the interdependence of members, and size with at least two members. As empirical observations show, in general, high school students do not have the ability to work and the skills to work in a team in a coordinated manner. In addition, the claims of employers to the initial level of novice workers are low competence in the field of critical thinking and a low level of cooperation and efficiency in the team. For this reason, teamwork skills must begin to be developed during schooling. The soft skills most valued by employers include honesty, communication skills, courtesy, responsibility, social skills, positive attitude, professionalism, flexibility, teamwork, creativity and work ethic. In educational organizations in our region, we have recorded that teachers express concern about the acquisition of interpersonal communication skills by students, especially when training is organized in a team. It is no coincidence that job postings often list social skills, including teamwork as a requirement. Soft skills for teamwork are considered important elements in the development of individual competence. Acquiring these skills allows you to change the attitude and behavior of the individual, as well as increase productivity and well-being. Soft skills contribute to effective teamwork, which is an integral part of many professions.

Key words: teamwork, soft skills, learning strategies, interpersonal communication, learners.

Введение. Навыки работы в команде считаются необходимыми для личных целей, образовательных потребностей и профессиональных достижений, поэтому образовательные организации все чаще включают их в свои учебные программы. Однако педагоги не всегда учитывают некоторые особенности обучающихся и их личностное развитие, которое может повлиять на включенность их в командную работу. В нашем исследовании мы представим результаты того, как обучающиеся овладевают навыками работы в команде. Для этого была определена группа обучающихся в 141 человек, в которой проведено наблюдение.

Эмпирические результаты свидетельствуют о значительных гендерных различиях, подчеркивая, что навыки обучающихся улучшались по мере их продвижения в учебе, особенно навыки, связанные с адаптивностью и принятием решений. Кроме того, наблюдалась положительная связь между навыками работы в команде и средним баллом.

Изложение основного материала статьи. Можно проследить социально-педагогические и психологические истоки командообразования в отечественном опыте формирования коллектива на гуманистических принципах общей заботы по трудам А.С. Макаренко, И.П. Иванова и их последователей, в исследованиях А.В. Петровского. Кроме того взаимоотношения детей в команде достаточно подробно изучались такими учеными, как: В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина, Д.И. Фельдштейн и др.

К определению командной работы существуют различные подходы.

М. Армстронг под командой подразумевает «небольшое число людей со взаимодополняющими навыками, людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности или в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность» [1].

Концепция команды подразумевает, что все ее члены несут коллегиальную ответственность и преданы общей миссии. Таким образом, он выделяет три основных компонента команды:

– для формирования команды необходимо минимум от двух до пятнадцати человек;

- члены команды систематично взаимодействуют между друг другом;
- работа в команде всегда направлена на целедостижение.

В соответствии с R.D. Naugom [5] наше исследование интерпретирует командную работу как группу людей с общностью целей среди ее членов, синергией, возникающей из взаимозависимости членов, и размер, по крайней мере, с двумя членами. Кроме того, мы имели в виду, что «работа в команде» иногда считается навыком сама по себе. В нашем исследовании, внимание сосредоточено на измерении навыков межличностного общения, которые обеспечивают хорошую командную работу.

Глобальная конкуренция и различные формы изменений вызвали изменения в экономической и промышленной сферах в стране. Сегодня лидеры любых отраслей нуждаются в работниках, которые могут работать совместно для достижения успеха в своих областях. К сожалению, как показывают эмпирические наблюдения, в целом, обучающиеся старших классов не обладают трудоспособностью и навыками согласованно работать в команде. Кроме того, претензии работодателей к начальному уровню начинающих работников к низкой компетентности в области критического мышления и низким уровнем сотрудничества и работоспособности в коллективе. По этой причине навыки совместной работы необходимо начинать развивать во время обучения в школе.

Трудно ответить на такие вопросы, как «Какая стратегия обучения способствует развитию у обучающихся способности к совместной и в командной работе?» и «Каких этапов следует придерживаться для того, чтобы развить у старшеклассников способности к совместной работе в команде?» Эта трудность связана с процессом обучения в среднем звене школ. Обучающиеся по-прежнему знакомятся только с концепцией успеха, относящейся скорее к конкуренции, чем к сотрудничеству, а успех по-прежнему определяется как результат взаимозависимости, чем независимости. Именно взаимозависимость считается высшей в парадигме современного менеджмента и современной жизни. Если их упорядочить, то зависимость будет самой низкой, независимость – посередине, а взаимозависимость – самой высокой. Такой сдвиг концепции вполне понятен: области науки все больше становятся настолько специализированными, и для того, чтобы произвести продукт при управлении производством необходимо гармонично сотрудничать с существующими специализированными областями науки.

Таким образом, необходимо, чтобы человек умел работать совместно, поэтому в процессе обучения больше внимания уделять важности сотрудничества, чем конкуренции и независимости. Развитие сотрудничества и взаимозависимости может развить способность преодолевать трудности, лидерство и управление, которые крайне необходимы при вхождении в трудовую деятельность. Предполагаем, что с помощью модели совместной работы педагоги могут, по крайней мере, помочь старшеклассникам научиться успешно работать в команде и совершенствовать мягкие навыки, улучшая качество командной работы.

Поэтому настоящее исследование было посвящено изучению эффективности совместной командной работы и ее повышение. Результатом стал факт использования педагогами различных технологий управления процессом обучения, который стал их обязанностью. Таким образом, у обучающихся появилась способность работать в команде, которая необходима им, когда они будут входить в мир профессий.

Сегодня большинство педагогических коллективов образовательных организаций осознают необходимость включения в свои программы как жестких, так и социальных навыков, чтобы удовлетворить личные, образовательные и профессиональные требования для выстраивания стратегии успешной карьеры. Отметим, что жесткие навыки считаются техническими знаниями и опытом, необходимыми для выполнения работы, в то время как мягкие навыки представляют собой межличностные качества, как набор индивидуальных социальных навыков и личных качеств. Таким образом, мягкие навыки относятся к широкой группе навыков, моделей поведения и личных качеств, которые позволяют личности эффективно функционировать в своей среде, поддерживать эффективные отношения, выполнять работу и достигать поставленных целей. Следовательно мягкие навыки можно считать существенным дополнением к традиционным жестким навыкам.

Общеобразовательные организации осознают, что наличие адекватного уровня образования и подготовки обучающихся к командной работе предполагает не только определенное владение содержанием учебных предметов, но у обучающихся также должны полностью быть развиты необходимые мягкие навыки для доступа к рынку профессий. В современной социокультурной ситуации работодатели считают социальные навыки очень важным атрибутом для будущих работников, требуя, чтобы социальные навыки их новых сотрудников были также сформированы, как и их профессиональные навыки, учитывая, что нынешние рабочие места требуют дополнительных качеств, которые ранее не были востребованы. Таким образом, как работодатели, так и социальные институты постепенно осознают необходимость вооружить выпускников школ и вузов компетенциями, навыками и знаниями, которые не только облегчат их выход на рынок труда после учебы, но и поддержат их личностное развитие на протяжении всей карьеры, чтобы они могли успешно адаптироваться к изменениям в социуме.

Итак, в современном обществе особое внимание уделяется навыкам работы в команде, поскольку они считаются важными компетенциями во все более глобализованном, динамичном и сложном мире.

Начинающих работников спрашивают, обладают ли они навыками работы в команде, могут ли они решать конкретные рабочие вопросы или обладают ли они необходимыми мягкими навыками для решения новых задач. Однако в последние годы образовательные организации проявляют озабоченность по поводу овладения обучающимися навыками межличностного общения, особенно тогда, если обучение организуется в команде. Не случайно в объявлениях о вакансиях часто указываются социальные навыки, включая работу в команде в качестве требования.

Приобретение обучающимися различных навыков работы в команде будет способствовать непрерывному обучению на протяжении всей их карьеры. Мягкие навыки для командной работы считаются важными элементами развития компетентности личности. Приобретение этих навыков позволяет изменить отношение и поведение личности, а также повысить производительность и благополучие. Мягкие навыки способствуют эффективной командной работе, которая является неотъемлемой частью многих профессий.

Таким образом, обучающимся важно обучить мягким навыкам, если они хотят стать выпускниками, способными конкурировать в различных ситуациях, с которыми они могут столкнуться на рабочем месте. Следуя этому направлению в исследовании Diana-Yamila Rigaud [6], а позднее в нескольких работах была предпринята попытка определить наиболее актуальные социальные навыки, которые требуются рынку труда. Duran Aponte and Duran Garcia подчеркивают важность этических обязательств, личных навыков, командной работы и профессиональной ответственности; Clemente Ricolf and Escriba Perez включают способность к анализу, решение проблем и командную работу; Freire и др. подтверждают, что наиболее ценными навыками на рынке труда являются ответственность, способность к обучению, мотивация, забота о качестве и работа в команде. Соответственно, мы можем заметить, что общим знаменателем этого исследования является то, что работа в команде является одним из ключевых навыков межличностного общения, которые обучающиеся должны приобрести для своего будущего профессионального успеха. Кроме того, мягкие навыки могут способствовать их успеху во

многих академических и личных ситуациях. Факты показали, что мягкие навыки способствуют ряду ощутимых преимуществ для здоровья, благосостояния, отношений, образования и работы.

Учитывая разнообразие мягких навыков, мы обратились к систематическим обзорам в этой области, чтобы определить, какие из них наиболее часто упоминаются в образовании и профессиональной сфере. Таким образом, мы заметили, что наиболее ценными для работодателей являются такие мягкие навыки как честность, коммуникабельность, вежливость, ответственность, социальные навыки, позитивное отношение, профессионализм, гибкость, умение работать в команде, креативность и трудовая этика.

Наконец, важно отметить, что исследования, направленные на изучение навыков совместной работы, должны учитывать социальный и культурный контекст страны, поскольку социокультурные особенности могут определять поведение и отношение людей к командной работе. Например, было продемонстрировано, что одно из измерений культуры, коллективизм против индивидуализма, влияет на командную работу, поскольку эти две позиции по-разному подходят к групповой работе.

Предыдущие исследования выявили взаимосвязь между отношением обучающихся к навыкам работы в команде и конкретными характеристиками обучающихся, такими как пол, академический опыт или успеваемость. Однако важно отметить, что исследований по последним двум упомянутым переменным мало. Следует также отметить, что существуют некоторые разногласия в отношении результатов проведенных исследований, особенно в отношении академического опыта и академической успеваемости, вероятно, из-за различных культурных и образовательных контекстов и различных используемых мер, как указывалось ранее.

Что касается отношения обучающихся к командной работе, важно учитывать, что разные культурные и образовательные контексты могут по-разному организовывать и оценивать командную работу. Соответственно, отношение обучающихся может варьироваться в зависимости от восприятия того, как командная работа влияет на их оценки. Точно так же на это может повлиять внимание образовательных организаций к обучению навыкам работы в команде. Было подчеркнуто, что недостаточно назначать командную работу без руководства. Чтобы добиться успеха, требуется специальное обучение навыкам построения команды.

В школах нашего региона мы обнаружили значительную, но небольшую корреляцию между отношением обучающихся к командной работе и средним баллом. Обучающиеся с более высоким средним баллом менее позитивно относятся к командной работе. Единичные случаи, когда отношение обучающихся к командной работе, получение опыта совместной работы, привело к более высокой успеваемости. Соответственно, эмпирические исследования показывают, что командная работа оказывает благотворное влияние на успеваемость обучающихся.

Выводы. Академический опыт положительно влияет на развитие навыков работы в команде, подчеркивая, что обучающиеся старших классов с большей вероятностью обладают необходимыми компетенциями для работы в команде. В процессе наблюдений мы зафиксировали значительное повышение компетентности в командной работе у обучающихся старших классов. Обучающиеся считали, что улучшить навыки командной работы важно в процессе высшего образования на протяжении всего периода обучения.

Кроме того, мы обнаружили связь между возрастом обучающихся и некоторыми аспектами их отношения к навыкам работы в команде; в частности, обучающиеся старшего возраста рассматривали возможность внести свой вклад в обучение других членов группы. Нечто подобное происходит с готовностью старшеклассников взять на себя роль лидера. Вопросы изучения зависимости навыков командной работы от культурного контекста могут стать перспективой дальнейших исследований.

Литература:

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2012. – 846 с.
2. Колесов, К.И. Командообразование и командная работа / К.И. Колесов, Е.Л. Незнахина, Т.В. Болоничева. – Нижний Новгород: НГТУ, 2021. – 126 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социально-педагогическая психология / Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 212 с.
4. Ледовская, М.Е. Командная работа и лидерство: учебное пособие / М.Е. Ледовская. – Белгород: Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2019. – 174 с.
5. Hare, R.D. Psychopathy and the DSM-IV criteria for antisocial personality disorder / R.D. Hare, S.D. Hart, T.J. Harpur // Journal of Abnormal Psychology. – 1991. – Vol. 100 (3). – P. 391-398
6. Rigaud, Diana-Yamila. De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación / Diana-Yamila Rigaud // Culture and education. – 2012. – T. 24, Release 1. – P. 5-15

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры русского языка и методики

его преподавания Тазуркаева Социта Сандамиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики

обучения русскому языку и литературе Омарова Заира Шарухановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Магомадова Алиса Иналовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье раскрыта специфика изучения русского языка учащимися старших классов образовательной организации, ее отличие от обучения языку в предыдущих классах. Разъясняется процесс нормализации правописания, а также приводятся педагогические методы для достижения информационно-коммуникативной компетенции. Рассматриваются культурно-речевые аспекты на примере разбора спорных ситуаций в текстовых материалах образовательной направленности. Исследуются психологические особенности учащихся в процессе их работы с текстом и освоение ими языковых норм. Раскрыта роль педагога при формировании учащимися собственного понятийного аппарата и лексических норм для последующего применения в повседневной и будущей профессиональной жизни.

Ключевые слова: культурно-речевые аспекты, устная и письменная речь, языковые нормы, стилистика, обучение русскому языку.

Annotation. The article reveals the specifics of learning Russian by high school students of an educational organization, its difference from language teaching in previous classes. The process of spelling normalization is explained, as well as pedagogical methods for achieving information and communication competence are given. Cultural and speech aspects are considered by the example of the analysis of controversial situations in educational text materials. The psychological characteristics of students in the process of their work with the text and their mastering of language norms are investigated. The role of the teacher in the formation of students' own conceptual apparatus and lexical norms for subsequent application in everyday and future professional life is revealed.

Key words: cultural and speech aspects, oral and written speech, language norms, stylistics, teaching the Russian language.

Введение. Развитие образовательной системы неразрывно связано с меняющимися компонентами действительности. Данный аспект наглядно виден на примере обучения учащихся старших классов русскому языку, который постоянно развивается, обогащается новыми языковыми нормами. Помимо новых языковых норм, русский язык претерпевает изменения с учетом средств массовой коммуникации. Обозначенные особенности развития русского языка существенно влияют на педагогическую деятельность, в особенности на образовательную программу для старших классов.

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего общего образования учитывает необходимость формирования имеющихся индивидуальных особенностей среди учащихся, что затрагивает процесс обучения русскому языку в 10-11 классах [8]. Актуальность в рамках обновленной версии приведенного стандарта для настоящей статьи состоит в том, что культурно-речевые навыки также претерпевают изменения и подразумевают существенное совершенствование соответствующих образовательных программ. Таким образом, целью настоящего исследования является выявление приоритетных компонентов культурно-речевых аспектов обучения русскому языку учащихся старших классов образовательной организации.

Следует отметить, что под культурно-речевыми аспектами подразумевается нормализация правописания с учетом языковых норм, включая стилистические и синтаксические, на основе логических текстовых конструкций.

Большинство ученых, педагогов признают наблюдаемую трансформацию обучения русскому языку в старших классах, которая вызвана появлением новых языковых норм и способов распространения текстовых материалов. В частности, Е.А. Ивкина указывает на необходимость усиления отличий в педагогических подходах и образовательных программах по русскому языку, предусмотренных для учащихся старших классов [2, С. 287]. Н.А. Судакова обращает внимание на необходимость системного подхода к анализу учащимися текста как культурной единицы [7, С.223]. Ученые, педагоги Н.А. Белова и Е.А. Кашкарева считают, что в старших классах образовательных организаций необходимо предусмотреть возможности для совершенствования изучения русского языка на примере сетевых текстовых материалов [1, С. 210].

Таким образом, современные исследования подразумевают, комплексное освоение учащимися старших классов необходимого объема правил и предписаний русского языка для последующей учебной деятельности, углубляющей степень их познаний и восприятия языка в качестве культурного компонента.

Изложение основного материала статьи. После получения аттестата об окончании основной общей школы учащиеся преимущественно обладают комплексными знаниями по русскому языку. Объем их знаний позволяет применять нормы языка в повседневной жизни, а также при трудоустройстве на частичную занятость. Некоторые филологи утверждают, что объем знаний в отношении норм русского языка выпускником основной общей школы можно наблюдать на примере письменной документации, которую данный выпускник составляет при необходимости. Однако многие выпускники основной общей школы предпочитают продолжать образование либо в старших классах общеобразовательной организации, либо в организациях среднего профессионального образования. Вне зависимости от выбора уровня дальнейшего обучения учащиеся вновь сталкиваются с необходимостью продолжения изучения русского языка.

Отличием изучения русского языка в старших классах образовательной организации является стремление к нормализации грамматической, произносительной, акцентологической, стилистической и других норм языка. Данные аспекты соприкасаются с нормализацией правописания в целом.

Под нормализацией норм языка подразумевается глубокое понимание русского языка на уровне логического построения лексических и синтаксических конструкций предложений. В старших классах образовательной организации учащиеся преимущественно знакомятся с выявлением спорных языковых ситуаций, которые возникают в устной и письменной речи. Обозначенные спорные ситуации затрагивают уже известные учащимся элементы орфографии и пунктуации, однако правила русского языка в старших классах предполагают смысловую дополнительную нагрузку.

Учащиеся посредством языковых норм рассматривают употребление, к примеру, одних и тех же предлогов или наречий в контексте различных предложений. Данный подход позволяет им в наглядной форме убедиться в том, что от каждой лексической нормы зависит синтаксическая конструкция и, соответственно, смысловая нагрузка письменной речи.

Кроме того, на занятиях по русскому языку учащиеся разбирают случаи, при которых становятся очевидными несовершенства их собственных текстовых материалов, а также текстовых материалов других авторов. Занятия по русскому языку в старших классах также предполагает углубленное изучение способов выражения письменной речи и ее адаптации в устной речи говорящего.

Таким образом, педагог преследует цель правильного словоупотребления учащимися старших классов всех видов языковых норм. В задачу педагога входит привитие навыков корректного комбинирования фонетических, морфемных, морфологических, грамматических, стилистических и синтаксических норм языка. Обозначенные аспекты характеризуют степень выразительности русского языка в отношении каждого учащегося [3, С. 251].

Культурно-речевые аспекты затрагивают логический принцип применения лексических, стилистических или синтаксических приемов, так как от умения понимать речь и сопоставлять ее с действительностью во многом зависит субъективная оценка фактов, как говорящего, так и тех представителей общества, которые воспринимают речь данного говорящего.

Педагогические методы для нормализации словоупотребления учащимися затрагивают наблюдение, анализ, сопоставление и разбор несовершенных примеров письменной речи. Возрастной диапазон учащихся старших классов оптимально соответствует обозначенному подходу к изучению русского языка на занятиях, так как учащимся уже присущ критический подход к осмыслению общественных явлений. Психоэмоциональное состояние учащихся старших классов позволяет ускорять совершенствование информативно-коммуникативной компетенции, однако в меньшей степени педагогом преследуется рефлексивная компетенция. Причина состоит в том, что преимущественной задачей для педагога является логическое понимание языка учащимися старших классов, а не закрепление правил и предписаний в отношении грамматики, орфографии и пунктуации. Хотя разбор спорных языковых ситуаций на конкретных примерах не отменяет процесс закрепления учащимися отдельных правил русского языка.

Педагогу следует учитывать, что учащимся старших классов необходимо прививать элементы психической зрелости, которая необходима для полноценного применения русского языка во взрослой жизни. Учащимся необходимо осознавать, что конструирование письменной и устной речи определяет их общественное сознание и духовное развитие, в том числе в качестве гражданина. Соответственно, учебная деятельность должна комбинировать в себе требования педагога в отношении освоения логической конструкции языка, стремление учащихся к погружению в предмет, а также способности учащихся в силу возрастных особенностей осуществлять значительный объем самостоятельной работы.

В старших классах учащиеся понимают, что рассматриваемые ими языковые нормы носят практический и прикладной характер в их повседневной и будущей профессиональной жизни. Поэтому педагогическим ресурсом является готовность учащихся к основательному освоению стилистических норм русского языка, однако педагогу следует обратить внимание на стремление данной возрастной группы к избирательному подходу. Это значит, что если учащийся определил для себя филологическое направление в качестве профиля будущей жизни, то он с большим вниманием относится к культурно-речевым аспектам занятий русского языка. Отсутствие обозначенного интереса к предмету может представлять значительную сложность для педагога, даже в случае применения им соответствующих педагогических методик.

Положительным элементом культурно-речевых аспектов занятий является в основном идентичная способность учащихся старших классов к познавательному процессу. Педагог может прибегать к привитию культурно-речевых навыков посредством разбора письменной речи, которая относится к обсуждению отраслевых проблем. Таким образом, педагог в рамках занятий русского языка может объединить разбор текстовых материалов в таких сферах, как химия, биология или история, что в результате будет способствовать объединению интересов учащихся и источников их избирательного внимания.

Стоит отметить, что к культурно-речевым компонентам относятся способности учащихся отделять достоверные и ложные факты, которые приводятся в определенной письменной речи. Данный навык совершенствуется на занятиях посредством проведения аналитической работы, к которой учащиеся приучаются путем обобщения, абстрагирования и поиска лексических и синтаксических несоответствий. Педагогу следует учитывать, что формирование навыков культурно-речевого аспекта возможно исключительно при условии восприятия текстового материала как системы. В старших классах учащиеся должны уметь извлекать из текста дополнительную информацию. В частности, к какой исторической эпохе относится создание данного текста, какой гендерный аспект прослеживается в отношении авторства текста, насколько приведенные в тексте факты достоверны, в каких источниках может быть опубликован тот или иной текст, в каком объеме лингвистически обогащен анализируемый текстовый материал и др.

Решение обозначенной задачи является реалистичным, так как на возрастной период учащихся приходится развитие такого психологического компонента, как формирование мировоззрения. Учащиеся в наиболее выраженной форме проявляют отношение к тем или иным явлениям, самостоятельно дополняют установками и убеждениями собственное нравственное сознание и осуществляют собственный вклад в аналитическую работу языкового характера. Культурно-речевые аспекты учащихся в результате проявляются в виде понятийного аппарата и лексического объема, которые данные учащиеся определили для себя как приемлемые в письменной и устной речи. Учитывая приведенные особенности восприятия информации и формирования устойчивых убеждений, влияющие на языковую наполненность учащегося, педагог может адаптировать данные особенности в учебном процессе. В этом случае понятийный аппарат и лексический объем учащихся будет с высокой вероятностью состоять из источников языкового материала, который исследуется на занятиях и в процессе самостоятельной работы над ним.

Интенсивное распространение текстовых материалов в сетевом пространстве формирует необходимость разработки методических руководств и указаний, которые могли бы помочь педагогам образовательных учреждений привить культурно-речевые навыки среди учащихся при взаимодействии с указанными видами текстов. В настоящее время методические руководства для педагогов содержат подробные предписания для работы с медиатизированными источниками информации, к примеру, книги, печатные журналы, газеты и другие средства массовой коммуникации на бумажных носителях.

Объем методических разработок для привития культурно-речевых навыков учащихся при взаимодействии с сетевыми текстовыми источниками в целом недостаточен для педагогической деятельности и достижения соответствующих компетенций. Данную задачу необходимо решить путем объединения усилий представителей профильных кафедр образовательных организаций: Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ), Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ДГПУ) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова») [4], [5], [6].

Результатом обозначенных усилий может стать учебное пособие для педагогов образовательных организаций или коллективная монография, в которых будут отражаться: психологические аспекты восприятия учащимися старших классов сетевых текстовых материалов; особенности формирования памяти и воспроизведения полученного из текстового материала объема информации спустя длительное время; результаты языковых исследований российских и зарубежных ученых в сфере лингвистики и культурологии; методы адаптации педагогических подходов при взаимодействии с современными видами текстов.

Структура учебного пособия может состоять из методической записки, в рамках которой педагогам даются рекомендации построения образовательной программы с учетом современных видов текста. Помимо методической записки, учебное пособие должно содержать необходимый объем предписаний для правописания, который можно адаптировать для анализа сетевых текстовых материалов. Кроме того, учебное пособие должно включать конкретные практические задания и примеры текстовых материалов, размещенных в общем доступе. Таким образом, педагог, реализуя основную образовательную программу, может беспрепятственно применять материалы учебного пособия в качестве дополнительного компонента.

В случае создания коллективной монографии представителями кафедр ФГБОУ ВО ЧГПУ, ФГБОУ ВО ДГПУ и ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» необходимо включить результаты профильных исследований для различных исторических диапазонов, которые затрагивают момент появления первых текстов в общем сетевом доступе и аналитические аспекты в отношении современных текстовых материалов. Таким образом, появляется возможность проследить динамику изменения языковых норм в сетевых текстовых материалах, а также выявить характерные лексические приемы и синтаксические конструкции, отличающие сетевые тексты от идентичных материалов на бумажных носителях. Обозначенная коллективная монография будет полезна педагогам образовательных организаций для внесения изменений в образовательную программу с учетом современных особенностей текстовых материалов и их источников.

В целом культурно-речевые аспекты преподавания русского языка среди учащихся старших классов являются весомым компонентом культурологической подготовки личности. Занятия по русскому языку способствуют духовному развитию учащихся старших классов, которые в данный период времени формируют собственное представление о восприятии информации, распространяемой посредством письменной и устной речи. В рамках обозначенного аспекта педагогическая деятельность также обретает свою специфику, которая подразумевает изучение русского языка посредством текстов как отдельной системы письменной и устной коммуникации. Для текстовых материалов на бумажных носителях в настоящее время существует и создается значительное количество качественных методических руководств. Однако особое внимание следует уделить разработке методических руководств для педагогов образовательных организаций при работе с сетевыми текстами, которые необходимо добавить в образовательный процесс.

Выводы. Культурно-речевые аспекты обучения русскому языку в старших классах нуждаются в развитии исследовательской составляющей, которая в настоящее время актуальна для педагогов образовательных организаций. Современные занятия по русскому языку отличаются спецификой восприятия учащимися информации текстового характера из различных источников. Необходимость взаимодействия с текстовыми материалами, распространяемыми в информационном пространстве, побуждает объединить усилия представителей научного сообщества на примере профильных кафедр приведенных в настоящей статье региональных вузов.

Литература:

1. Белова, Н.А. Лингводидактический потенциал вебсайтов для обучения русскому языку в старших классах // Н.А. Белова, Е.А. Кашкарева // Наука и школа. – 2023. – №1. – С. 207-219
2. Ивкина, Е.Л. Преподавание русского языка в старших классах на современном этапе / Е.Л. Ивкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №4. – С. 287-291
3. Ожегов, С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи: Учеб. Пособие для вузов / С.И. Ожегов. – Москва: Высшая школа, 1974. – 352 с.
4. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dspu.ru/> (дата обращения: 10.06.2023)
5. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 10.06.2023)
6. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=liqn471g7r978076229/> (дата обращения: 10.06.2023)
7. Судакова, Н.А. Концептуальный анализ текста на уроке русского языка в старших классах / Н.А. Судакова // Вестник ТГПУ. – 2013. – №10 (138). – С. 222-228
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeecl82d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 10.06.2023)

Педагогика

УДК 372.8

кандидат филологических наук, доцент Тамбиева Медина Данисламовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат филологических наук, доцент Биджиев Заур Алим-Джашарович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

ассистент Гочияева Диляра Али-Муратовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Человеческий язык, представляя собой социальное явление, являясь важнейшим средством человеческого общения, вполне закономерно несет на себе отпечаток духовной и материальной культуры определенной нации. Поэтому для каждого языка характерны национально-культурные особенности, обусловленные жизнью и развитием конкретного общества, то есть то, что составляет его национально-культурное содержание. При изучении иностранного языка, выполняя различного вида упражнения, необходимо обращать внимание на их содержание, так как они несут определенные «фоновые знания». Изучение иностранного языка занимает особое место в образовании. Через этот процесс обучающиеся не только приобретают знания о законах языка. Также они знакомятся с культурой страны изучаемого языка. Через познание иноязычной культуры приобретаются знания о собственной национальной культуре. В статье рассмотрено определение понятия «фоновые знания». Уделено внимание отбору и классификации фоновых знаний. Проанализирована взаимосвязь между языком, культурой и фоновыми знаниями.

Ключевые слова: фоновые знания, изучение иностранного языка, взаимосвязь культуры и языка.

Annotation. The human language, representing a social phenomenon, being the most important means of human communication, quite naturally bears the imprint of the spiritual and material culture of a certain nation. Therefore, each language is characterized by national and cultural characteristics due to the life and development of a particular society, that is, what constitutes its national and cultural content. When learning a foreign language, performing various types of exercises, it is necessary to pay attention to their content, since they carry certain "background knowledge". Learning a foreign language occupies a special place in education. Through this process, students not only acquire knowledge about the laws of the language. They also get acquainted with the culture of the country of the language being studied. Through the knowledge of a foreign language culture, knowledge about one's own national culture is acquired. The article discusses the definition of the concept of "background knowledge". Attention is paid to the selection and classification of background knowledge. The relationship between language, culture and background knowledge is analyzed.

Key words: background knowledge, learning a foreign language, the relationship of culture and language.

Введение. Для того чтобы процесс изучения и восприятия иностранного языка был результативным, преподавателям следует включить в образовательный план страноведческий и культурологический компоненты. На сегодняшний день

достижением результата обучения и восприятия иностранному языку считается не сформированность грамматических, письменных умений и навыков, и даже не сформированность коммуникативной компетенции, а умение общаться как в устной, так и письменной формах с учетом культурологических особенностей страны изучаемого языка. Студент может обладать всеми лингвистическими знаниями, но неуместное применение в контексте этих знаний нивелирует все его способности. нужны так называемые фоновые знания.

В данной статье мы бы хотели акцентировать внимание на формирование фоновых знаний культурологического и страноведческого характера. Мы считаем, что основой успешного общения является такая коммуникация коммуникантов, чьи фоновые знания находятся примерно на равных уровнях.

Изложение основного материала статьи. Ахматова О.С. отмечает, что фоновые знания представляют собой обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, что является основой общения [1].

Человеческий язык – это социальное, общественное явление. Он является важнейшим средством человеческого общения. Он, несет в себе отпечаток определенного национального духа и материальной культуры. Следовательно, в процессе развития конкретного общества каждый язык получил свои этнические, культурные и исторические особенности, то есть такое содержание, которое составляет его этническое и культурное различие.

При изучении и восприятии иностранного языка, выполнении различных упражнений есть необходимость обращать внимание на его содержание, поскольку он обладает определенными "фоновыми знаниями".

Само понятие "фоновые знания" является ключевым термином, который используется при обсуждении невербальных аспектов общения, особенно в когнитивной лингвистике.

Такие знания являются одной из характерных особенностей и отличий носителей языка и обеспечивают своего рода связь между ними. Знания такого рода выражаются в форме семантики и семантических ассоциаций, которые соответствуют нормам вербального поведения и невербального сознания носителей языка.

Мы разделяем фоновые знания на знания о явлениях и предметах, фактах национальной культуры, а также об общепринятых нормах поведения (этикете) в рассматриваемом сообществе. Социальный язык, его социальные и культурные способности формируются на основе таких фоновых знаний.

Фоновые знания рассматриваются нами как социальный, исторический и культурный фон, который характеризует перцептивную речь", а точнее набор знаний о мире, обществе и культуре. Такое взаимодействие создает условия для успешного взаимопонимания и коммуникации [1]. С этой точки зрения фоновые знания рассматриваются как "невербальный компонент вербального общения", как неязыковое явление, сопровождающее общение [3].

При коммуникации выбор фоновых знаний должен быть основан на исследовании и анализе достоверной справочной информации [2].

Промежуточные знания играют важную роль в формировании и развитии фоновых знаний.

Еще 20 лет назад источником фоновых знаний о конкретной культуре была доступная литература и устное творчество (которое может включать песни, пословицы, анекдоты, сказки). Компьютеризация и цифровизация современного общества сделали распространение и употребление фоновых знаний общедоступным.

Проблема выбора информации из исторических, географических, социально-политических категорий справочной информации довольно сложна. То, что знают обычные представители определенного общества (даты, события и т.д.) очень сложно репрезентировать носителю языка. Сложно измерить в какой степени такая фоновая информация связана с межкультурным пониманием.

Наиболее разработанным пластом изучения фоновых знаний при изучении и восприятии иностранного языка является такая фоновая лексика, которая содержит "культурный компонент".

Фоновая лексика – это основной и самый оригинальный способ передачи фоновой информации. Фоновая лексика относится к словам, которые идентичны в лексическом смысле, но отличаются лексическим фоном, то есть содержат дополнительную уникальную информацию о мире, стилистические, семантические оттенки, которые совпадают с основными базовыми значениями, известными носителям этого языка [3].

Усваивая слово или понятие, мы одновременно расширяем и обогащаем наше понимание мира. Владение этими знаниями – это, прежде всего, лексическое значение слова или понятия и его лексическая подоплека, то есть такая совокупность всех знаний, относящихся к предмету, которая обозначается словом или понятием. Слова "школа", "книга" и "дом" одинаковы в лексическом смысле, поэтому их можно легко перевести на другие языки.

Восприятие слов на верхнем и среднем уровнях образования должно иметь более глубокий характер, который основан на знаниях о словообразовании. Следовательно, природа слова или понятия позволяет объяснить их с помощью словообразовательных правил, толкование слова или понятия должно начинаться с толкования его составляющих.

Продуманное сочетание всех образовательных методов толкования слов позволит учащимся целенаправленно воспринимать, а также плотно усваивать новый словарный материал, с одной стороны опираясь, на известные факты и законы изучаемого языка, а с другой стороны на знания родного языка.

Изучение любого иностранного языка – непростая задача. В изучении английского языка чтение играет ведущую роль. Многие изучающие иностранные языки считают, что чтение – одна из их самых важных целей. Различные образовательные цели письменных текстов помогают читателям обратить на это внимание. Фоновые знания играют более важную роль в понимании прочитанного, чем новые слова и конструкции.

В настоящее время профессиональные требования лингвистов в области письменного перевода значительно возросли из-за постоянного развития различных областей, таких как наука, технологии, бизнес, спорт. В связи с этим, помимо высокого уровня знания языка перевода, переводчики должны продемонстрировать универсальность, что означает получение определенного опыта, который позволит ориентироваться в реалиях языка. Часть этих знаний преподается непосредственно в школах, а затем в университетах. Они также составляются во время обучения и профессиональной деятельности лингвистов, поэтому их называют фоновыми знаниями.

Основные темы исследований в области фоновых знаний связаны с национальными исследованиями. Каждая языковая и этническая община обладает такими знаниями. Другими словами, фоновые знания определяют популярную культуру этого общества и делятся на фоновые знания, соответствующие практике и культурному наследию здесь и сейчас.

Однако проблема единственного правильного определения понятия «фоновые знания» не решена, и российские и зарубежные лингвисты по-разному интерпретируют это понятие. Последние, в частности, используют термин "фоновые знания" для обозначения мыслительной и речевой деятельности, процесса восприятия речи или чтения и грамотности; этот в основном термин относится к образованию.

Таким образом, хотя существуют разные мнения о лингвистической или неязыковой природе фоновых знаний, мы можем говорить о сложной, динамичной многоуровневой фоновой информационной системе, которая представляет собой глобальные или специфические (особенно специфичные для страны) справочные знания, полученные на основе опыта и косвенно относящиеся к различным областям человеческой деятельности.

Различия между фоновыми знаниями коммуникантов могут стать причиной коммуникативного сбоя. Например, американцы не знают, что россияне при простудных заболеваниях пьют молоко с медом, потому что в этом случае в Соединенных Штатах принято рекомендовать пациентам куриный суп. Горчичники и банки американцам незнакомы, и они их боятся. Американцы удивлены тем, что русские снимают обувь входя в жилое помещение и надевают тапочки и т.д.

Таким образом, овладение фоновыми знаниями может способствовать эффективному межкультурному обмену.

Сегодня общепризнано, что необходимо принимать во внимание передачу фоновой информации. Существует три типа фоновой информации:

- универсальные (например, у всех людей без исключения есть солнце, ветер, луна, время, рождение и т.д.);
- местные (не все жители тропиков, например, знают, что такое снег);
- страноведческие и культурологические – это информация, которой владеют все члены определенной этнической и языковой общности и которая связана с национальными культурными знаниями. Этот тип фоновой информации является базовой информацией, характерной для конкретного языкового сообщества, на которую иностранцы не влияют.

Страноведческие и культурологические аспекты о стране включают в себя систему мировоззрения, общие установки конкретного общества, речевые нормы этническую оценку, речевое поведение и эстетический вкус, а также большую часть знаний и понятий, которыми обладают все члены конкретного общества.

Понимание исторического прошлого страны необходимо для того, чтобы "расшифровать", объяснить, правильно понять и растолковать стереотипы и предрассудки о национальной культуре. В конце концов, многие аспекты жизни людей, повседневные привычки, обычаи и исторические события, известные членам этого языкового сообщества и неизвестные носителям языка и иностранцам, привели к появлению определенных стереотипов в этой культурной сфере. Поэтому любой иностранный язык следует изучать в контексте национальной истории и культуры, поскольку многие словосочетания отражают национальное своеобразие образа жизни конкретного человека, факты национальной истории, природно-географические особенности и культуру.

Фоновая информационная структура включает в себя следующие компоненты: а) вербальный; б) вербально-этикетный; в) ритуально-этикетный. В первом случае носителями культурного знания являются слова или вербальные комплексы, во втором случае это разновидность речи, выражение; в третьем случае налицо стереотипы поведения.

Рассмотрим вербальный компонент как составляющую фоновых знаний. Блоки, несущие базовую информацию, имеют инструменты культурной и национальной фильтрации, которые в основном включают реалии, раскрывающие особенности общественной жизни и социальных и культурных явлений. Они верят, что каждый предмет материальной культуры принадлежит фактам. Основными признаками реалий являются безэквивалентная лексика слов.

Существует три типа реалий:

Культурно-исторические реалии относятся к историческим и культурным явлениям. Как пример отражения на языке исторических фактов является Круглый стол (the Round Table of King Arthur and his knights).

Общественно-политические реалии включают в себя национальные и культурные способы выражения. Примерами могут быть единицы административного деления (штат в США) и т.д.; б) Политические и социальные институты: Конгресс (Congress), Сенат (Senate) и т.д.; в) Политические партии: Республиканская партия (Republican), Демократическая партия (Democratic), Консервативная партия (Conservative Party); организации; общественные движения и т.д.

Этнографические реалии связаны с культурными особенностями национального происхождения. К ним относятся: а) Жилье и сооружения: бунгало, коттеджи, резиденции и т.д.; б) Особенности и организация работы: неполный рабочий день, гибкий график; в) национальные костюмы; г) фестивали, традиции, ритуалы; д) факты о фольклоре; е) танцы: кадрили, хороводы и т.д.

Географическим названиям, топонимам и идиомам, содержащим этническую информацию, отведено особое место. Географические названия отражают невербальную реальность и тесно связаны с образом жизни и психологией носителей языка.

Рассмотрим особенности вербально-этикетного компонента. Фоновые знания не только фиксируют широкое отражение реальности на семантическом уровне национальной культуры, но и воспроизводят ее "способ работы" и широкие нормы поведения. В данном случае мы имеем в виду информацию, которая является фактором правильности речи и поведения в естественных условиях.

Коммуникативная ситуация характеризуется рядом неязыковых факторов, обеспечивающих необходимый уровень общения. Поэтому, чтобы иметь возможность полноценно общаться, необходимо помнить, что любая речь, помимо семантического содержания, также содержит социальные показатели, отражающие принадлежность говорящего к определенной социальной или этнической группе. Таким образом, компоненты вербального этикета включают показатели, определяющие семантическую значимость социальных данных и стереотипов вербального поведения. К последним относятся социальный статус коммуникатора, его возраст, пол, уровень сознания, характер отношений. Все это определяет изменчивость выражения. Например, характер общения и выбор языка зависят от ролей (политиков, администраторов, профессоров, студентов).

Устное общение между незнакомцами носит ритуальный характер и сводится к поверхностному использованию соответствующих средств. Формальное поведение общения между знакомыми людьми определяет круг стереотипных тем, которые определяются внутренними нормами языка. Это относится к ситуациям в магазинах, поход к врачам и т.д. Что касается словесного общения между близкими людьми, оно носит выразительный характер.

Формирование речевого этикета связано с вербально-этикетным компонентом. Разговорный этикет понимается как определенная система речевых единиц, характерных для каждой страны и принятых обществом, которые определены для установления контактов между собеседниками и поддержания желаемого тона общения и речевого поведения. Фактором правильности речевого поведения в условиях общения является использование речи, которая является не только показателем и регулятором правильности речи, но и "стандартом общения", имеющим актуальность в определенных ситуациях. Поэтому в случае приветствия, встречи, благодарности, извинений и прощания нужно соответствующие словесные формулировки.

Часть языкового этикета также включает в себя паралингвистические средства. Национальная специфика его использования англичанами и американцами – скромная жестикуляция.

Анализируя культуру общения, обычно выделяют семь типов поведенческих "социальных приемов": 1) прикосновение; 2) физическая дистанция; 3) жесты; 4) мимика; 5) движения глаз; 6) невербальные аспекты речи (ритм, интонация); 7) речь.

Культура общения и коммуникации считается частью культуры поведения. В свою очередь культура поведения – это совокупность норм и форм поведения человека в различных сферах деятельности, включая внешнюю и внутреннюю культуру человека, этикет, правила обращения с людьми.

Выводы. Эффективность процесса общения зависит от психологических особенностей субъекта, его личностных качеств, отношения к личности и других факторов. Поэтому главная задача состоит в том, чтобы на основе сравнения своей

культуры сформировать определенную модель поведения, соответствующую этикету изучаемой культуры. Модели поведения, если они являются выражением определенных идей и ценностей, обычно применимы к определенной культуре и соответственно действуют как регуляторы общения.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва, 1966. – 498 с.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – 2-е изд. – Моства: Высшая школа, 1986. – 144 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат филологических наук, доцент Тамбиева Медина Данисламовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат филологических наук, доцент Биджиев Заур Алим-Джашарович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

ассистент Гочияева Диляра Али-Муратовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В современной педагогике акцент делается на воспитании личности активной, творческой, осознающей проблемы человечества как глобальные, так и региональные, готовой посылно участвовать в их решении. Сегодня необходимы люди, мыслящие нестандартно, умеющие искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемной ситуации. Соответственно, одной из актуальных задач выступает подготовка обучающихся к решению проблем разного уровня. Хорошо известно, что основной целью обучения иностранному языку является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции означает овладение языком как средством межкультурного общения, развитие умений использовать язык как инструмент решения проблем в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Проблемная активность – это одна из центральных проблем педагогики и методики. И это не случайно, поскольку сам процесс человеческого познания носит активный, творческий характер, а способности человеческие, в том числе и познавательные, развиваются в активной самостоятельной деятельности. Недостаточная теоретическая разработанность вопросов иноязычного образования посредством проблемного обучения определила выбор темы исследования. В статье рассмотрено определение понятия «проблемно-ориентированное обучение». Уделено внимание отбору и классификации проблемно-ориентированного обучения. Показаны критерии организации проблемно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, изучение иностранного языка.

Annotation. In modern pedagogy, the emphasis is on educating an active, creative person who is aware of the problems of humanity, both global and regional, and is ready to participate in their solution as much as possible. Today we need people who think unconventionally, who are able to look for new ways to solve the proposed tasks, to find a way out of a problematic situation. Accordingly, one of the urgent tasks is to prepare students to solve problems of different levels. It is well known that the main purpose of teaching a foreign language is the formation of foreign language communicative competence among students. The formation of communicative competence means mastering language as a means of intercultural communication, the development of skills to use language as a tool for solving problems in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world. Problem activity is one of the central problems of pedagogy and methodology. And this is not accidental, since the process of human cognition itself is active, creative, and human abilities, including cognitive ones, develop in active independent activity. Insufficient theoretical elaboration of the issues of foreign language education through problem-based learning determined the choice of the research topic. The article discusses the definition of the concept of "problem-oriented learning". Attention is paid to the selection and classification of problem-oriented learning. The criteria for the organization of problem-oriented learning are shown.

Key words: problem-oriented learning, learning a foreign language.

Введение. Современное образование в Российской Федерации строится на основе утвержденных стандартов и формируется с учетом принципов развития индивидуальной личности и идентичности. Эти аспекты могут быть разработаны только при наличии условий применения творческих методов, которые могут быть применены в различных формах ко всем участникам образовательного процесса. Такой эффективный способ повышения уровня образования учащихся можно найти в применении проблемных методов обучения.

Это исследование посвящено исследованию проблемных методов преподавания иностранных языков. Этот метод обучения становится все более актуальным и вызывает предмет споров среди методистов.

Важность этого исследования зависит от разработки методологической базы, используемой в процессе обучения; исследование новых способов преподавания иностранных языков; необходимость совершенствования и модернизации современных методов обучения; приобретение важнейших коммуникативных навыков.

Проблемно-ориентированные технологии обучения включают в себя ряд взаимосвязанных методов обучения, которые могут удовлетворить потребности учащихся в творческом участии в образовательном процессе, сформировать навыки, необходимые для успешной адаптации к меняющейся жизненной среде, приобрести знания, необходимые для самореализации.

Изложение основного материала статьи. Согласно определению понятия «проблемно-ориентированное обучение» – это обучение, направленное на создание проблемных ситуаций в классе и обсуждение возможных способов решения этих проблем. В этот период учащиеся учатся применять полученные ранее знания, приобретенные навыки и умения, осваивать опыт (методику) творческой деятельности [1].

Целью проблемно-ориентированного обучения является усвоение научных знаний и процесса получения результатов, формирование когнитивной независимости учащегося и сосредоточение внимания на его творческих способностях. Стратегия этой модели обучения основана на практической ориентации. Этот метод побуждает учащихся использовать

анализ информации во время обучения, сохранять перспективу, создавать новое, оценивать и судить. Это позволяет учащимся оставаться занятыми и активными в классе.

Общие функции проблемно-ориентированного обучения включают:

1. Приобретение знаний и навыков в процессе изучения психологической и практической деятельности.
2. Развитие интеллектуальных способностей; самовыражение как изначальной творческой личности.
3. Активизация диалектического материального мышления учащихся.

Специальные функции проблемно-ориентированного обучения:

1. Усвоение знаний путем решения проблемных задач, поиска решений и реализации творческих способностей в этом когнитивном процессе.

2. Овладение методами научных исследований.

3. Использование имеющихся знаний для развития навыков решения образовательных и познавательных задач.

4. Формирование мотивации к обучению и поддержанию деятельности для достижения целей.

Особенностью устной речи является спонтанность; специфические особенности речи, ее стиль. Использование методов проблемно-ориентированного обучения может решить проблемы, связанные с эффективным овладением этим сложным и всеобъемлющим навыком.

Основная концепция проблемно-ориентированного обучения – это состояние проблемы на основе всех проблемных задач. Проблемные ситуации активизируют мыслительный процесс и стимулируют усвоение новых знаний, поскольку проблемные ситуации заставляют учащихся искать новые способы решения задач.

Есть много типов проблемных ситуаций. Контекстом проблемы является содержание, цель, предмет, метод деятельности, объект и т.д. В зависимости от типа информации проблемные ситуации классифицируются как.

В методологических навыках ситуационных ситуаций используются игровые проблемные ситуации, поучительные диалоги, проблемные эксперименты, исследовательские работы, демонстрации и т.д. Различные проблемные ситуации позволяют использовать эту технику на каждом этапе учебного процесса и однозначно определяют этот метод. Однако для того, чтобы учителя смогли успешно применить этот метод и создать проблемную ситуацию, им необходимо использовать специальные методологические приемы:

* Изложите различные точки зрения;

* Задайте несколько вопросов, которые способствуют обоснованию, рассуждению и обобщению;

* Выявите учащихся с противоречиями и независимыми попытками найти решения проблем;

* Обсудите противоположных позиции;

* Определите конкретные задачи теоретического и практического характера;

* Обеспечьте сравнение и анализ проблем с разных точек зрения.

При изучении английского языка важно, чтобы у студентов было желание и мотивация к самообразованию. Применение проблемных методов позволяет учителям иностранных языков решать эту проблему и дает возможность по-другому подходить к учебному процессу. Роль учителей меняется. Он стал помощником и консультантом, создав атмосферу сотрудничества и дружеского общения. Ситуации, близкие к реальной ситуации, пробуждают у участников неподдельный интерес к учебному процессу, а новизна знаний помогает получить соответствующую информацию, ранее неизвестную.

Примером проблемной языковой задачи является перевод текста.

При переводе текстов необходимо соблюдать принципы объективности, логики и точности. Кроме того, необходимо соблюдать следующие правила: рассматривать текст в целом, переводить предложения, а не слова; внимательно изучать сложные предложения и определять дизайн перевода; избегать "буквального" характера перевода, возможности переводить сложные слова "со значением".

В контексте реализации модели личностно-ориентированного обучения и междисциплинарной интеграции, когда подчеркивается когнитивная деятельность учащихся, а не образовательная деятельность учителей, когнитивное и социальное развитие личности учащихся в процессе исследовательской и творческой деятельности имеет особое значение. Мы предлагаем рассмотреть в этой статье конкретные характеристики проблемно-ориентированного обучения.

Коммуникативные навыки способствуют общему развитию учащихся. Развитие личности учащихся в процессе изучения иностранного языка, отражено в достижении результатов преподавания иностранного языка.

На данном этапе стандартом образовательной деятельности для учителей иностранных языков является когнитивно-коммуникативный метод, а одной из наиболее характерных особенностей является словесное творчество учащихся. Отличительной чертой современного преподавания иностранных языков является творческая задача стимулирования активной психологической деятельности учащихся, которая заключается не в воспроизведении того, что было изучено ранее, а в том, что еще продолжается. В связи с этим важно понимать, что обычные организационные принципы деятельности учителя должны приводить к принципу мобилизации, то есть потребности в технологиях, которые позволяют учителям мобилизовать учащихся и стимулировать их когнитивную и вербальную мыслительную деятельность. Мы считаем, что эти технологии включают в себя проблемно-ориентированное обучение. Этот тип обучения характеризуется такой образовательной организацией, которая характеризуется продуктивной деятельностью учащихся, в ходе которой они получают собственные решения когнитивных проблем.

Проблемно-ориентированное обучение – это тип развивающего обучения, созданный с учетом постановки проблемно-ориентированных целей и принципов, который сочетает в себе систематическую независимую исследовательскую деятельность учащихся и усвоение ими готовых научных результатов. Процесс учебно-воспитательного взаимодействия ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивой учебной мотивации и способности мыслить (в том числе творчески), в процессе усвоения научных концепций и методов деятельности проблема определяется контекстной системой [2].

Проблемное обучение позволяет сделать процесс изучения иностранного языка интересным для учащихся, а также помогает раскрыть потенциал каждого учащегося и обеспечить эффективность обучения. В современном языковом образовании основное внимание уделяется самостоятельной работе, продуктивной деятельности, способности мыслить нестандартно, способности самостоятельно решать проблемы, рациональности. Таким образом, когнитивная мотивация стала основной мотивацией проблемного обучения. В связи с этим следует принять форму активного обучения в классе, включая работу в форме проектов. Это то, что влечет за собой характер деятельности субъекта "иностранного языка".

Поэтому, основываясь на анализе учебной литературы, мы определяем проблемное обучение в рамках обучения иностранному языку как специально организованную учебно-познавательную деятельность, направленную на коммуникативное, познавательное, поиск решений проблемных задач и проблемных ситуаций, тем самым формируя навыки и способности общения на иностранном языке, овладевая творческим опытом.

Рассмотрим проблемную позицию, лежащую в основе проблемно-ориентированного обучения. Проблемы, возникающие в процессе общения на иностранном языке, заключаются в создании условий и стимулировании ситуативных

коммуникативных потребностей речи учащихся. Сама проблемная ситуация связана с элементами, включающими стимуляцию продуктивного мышления, преодоление определенных трудностей, активизацию деятельности вербального мышления, творческой деятельности. Это не только помогает в приобретении новых знаний, навыков и способностей, но и способствует личностному росту учащихся, особенно развитию их творческих способностей. Проблемная ситуация может включать в себя новый вид деятельности, предмет деятельности, условия для осуществления деятельности. Таким образом, проблемная ситуация побуждает учащихся самостоятельно формировать продуктивное выражение. В зависимости от типа информационного несоответствия проблемными ситуациями могут быть неожиданности, конфликты, предположения, опровержения, противоречия и сомнения.

В методологической литературе есть разница в зависимости от уровня проблемы:

- ситуации, вызванные и разрешенные учителем;
- ситуация, вызванная учителем и разрешенная учеником;
- учащиеся самостоятельно формируют проблемы и их решения [2].

Основываясь на вышесказанном, мы считаем, что проблемные ситуации в обучении иностранному языку – это, прежде всего, проблемные коммуникативные ситуации, и учащимся рекомендуется активно понимать и решать текущие задачи языкового мышления, выражая их собственными мыслями и продуктивными фразами учащихся. Таким образом, проблемно-ориентированное обучение иностранному языку предполагает постоянное целенаправленное развитие и представление учащимся проблемных ситуаций для решения проблемы, при которой учащиеся формируют свою собственную устную речь, которую они считают лично важной.

Выводы. Таким образом, метод постановки вопроса основан на формировании определенного типа внутренней мотивации – проблемы восприятия. В связи с этим учебный материал, которым должны овладеть учащиеся, должен быть представлен в виде набора проблемных задач. Проблемная задача – это особая интеллектуальная задача, в которой некоторые элементы решения проблем неизвестны учащимся, и они должны найти себя. Рассматриваемая задача всегда связана с преодолением любых препятствий и активизацией познавательной деятельности учащихся, включая речевую деятельность и элементы творческого мышления. Проблемные ситуации – это своего рода образовательная задача, которая стимулирует речь и поведение учащихся.

Если учащиеся обладают определенным уровнем владения иностранным языком, чувствуют себя комфортно в учебной среде и достаточно мотивированы, то осуществление образовательной деятельности, основанной на решении задач, начинается с изложения соответствующих задач. Важно тщательно выбрать вопрос и донести его до учащихся таким образом, чтобы он мотивировал их, вызывал интерес, бросал вызов их знаниям и навыкам. Задача задавания вопросов состоит в том, чтобы стимулировать потребность студентов в решении проблем. Для этого рекомендуется использовать документальные фильмы, подборки газетных публикаций, рекламные приложения или презентации экспертов в этой области.

Уделив должное внимание этой теме, учащиеся больше не будут считать преподавателей экспертами и начнут создавать свою собственную базу знаний, включающую вопросы, факты и цифры, которые все еще нуждаются в проверке. Эти задания предназначены для того, чтобы помочь учащимся создать алгоритм обработки существующей информации и создать свою собственную базу знаний для будущей деятельности.

Мы также считаем важным, что этот метод позволяет студентам полагаться на полученную или обнаруженную информацию и данные для формирования собственной позиции по обсуждаемым профессиональным вопросам и формировать собственное мнение после сравнения своей позиции с позициями других студентов. Анализируемый метод имеет большие возможности применения на уроках иностранного языка.

Однако, чтобы воспользоваться этими преимуществами, преподаватели должны убедиться, что учащиеся понимают основные принципы проблемно-ориентированного обучения и осознают, что они являются участниками эффективного учебного процесса. Тогда применение вышеперечисленных методов может значительно улучшить качество приобретаемых знаний и навыков. Но в то же время, при использовании этого метода учебный процесс усложняется и требует высокой степени профессионализма и дополнительных усилий со стороны преподавателей.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва, 1966. – 498 с.
2. Зимняя, И.А. Проблемность в обучении иностранным языкам / И.А. Зимняя // Иностранные языки. – 2016. – No 3. – С. 45-48

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии в сфере физической культуры и спорта Трегубова Татьяна Моисеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
преподаватель, кандидат педагогических наук, доцент Прозорова Мария Николаевна
Кировское областное государственное профессиональное образовательное бюджетное учреждение «Кировский медицинский колледж» (г. Киров);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров)

СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования тенденций формирования профессиональной самооценки студентов. При этом выделены социальные и педагогические тенденции в формировании профессиональной самооценки студентов медицинских специальностей. Авторами проведен анализ Федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования по проблеме исследования и вопросам развития профессиональной самооценки с позиции смысловых ориентиров. Рассмотрены социальные и педагогические тенденции, позволяющие сформировать профессиональную самооценку студентов медицинского колледжа. Теоретический анализ исследования, изложенный в статье, может быть использован в практической деятельности профессиональных организаций и учреждений здравоохранения при работе с молодыми специалистами при планировании их карьеры и профессионального развития.

Ключевые слова: самооценка, профессиональная самооценка, самознание, студенты, смысловые ориентиры, смысловая ориентация, профессиональное образование, жизненная позиция, медицинский работник.

Annotation. The article presents the results of a theoretical study of trends in the formation of professional self-esteem of students. At the same time, social and pedagogical trends in the formation of professional self-esteem of medical students are highlighted. The authors analyzed the Federal State Educational standard of vocational education on the problem of research and development of professional self-esteem from the position of semantic guidelines. The social and pedagogical tendencies allowing to form professional self-esteem of medical college students are considered. The theoretical analysis of the research presented in the article can be used in the practical activities of professional organizations and healthcare institutions when working with young specialists in planning their career and professional development.

Key words: self-esteem, professional self-esteem, self-awareness, students, semantic reference points, life orientation, professional education, life position, medical worker.

Введение. Современная ситуация российского общества показывает, что наряду с экономическими, политическими, общенациональными и другими проблемами актуальной стала проблема поиска смысловых ориентиров профессиональной жизни и ее ценностных ориентаций. Поскольку именно смысловые ориентиры регулируют изменения, в среде современной молодежи это приводит к формированию качественно нового поколения среди молодых специалистов. Вслед за развитием общества и экономики приходят и новые ценности, формирующие смысловые ценности у молодых профессионалов, которые имеют особое значение, поскольку важна сама переоценка профессиональных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Статья рассказывает о важности ценностно-жизненной ориентации студентов на раннем этапе профессиональной карьеры, особенно в системе среднего профессионального образования. Студенты должны быть готовы к самостоятельному проектированию своего будущего, принятию ответственных решений и адаптации к новой среде. Кроме того, формирование жизненной позиции является не менее важным аспектом. Однако, несмотря на большой интерес к этому вопросу, ценностно-смысловая ориентация студентов на разных уровнях профессионального образования изучена не до конца. Это означает, что существует потребность в дополнительном исследовании данной темы. Ценностно-жизненная ориентация является ключевым аспектом формирования личности студента. Она включает в себя систему ценностей, убеждений и мировоззрения, которые определяют его отношение к жизни, работе и обществу. Это позволяет студентам ориентироваться в мире, принимать правильные решения и достигать успеха в своей профессиональной деятельности. Поэтому, для успешной профессиональной карьеры, студенты должны иметь четкую ценностно-жизненную ориентацию. Это поможет им не только достичь успеха в своей профессии, но и стать полноценными членами общества. В целом, изучение ценностно-смысловой ориентации студентов является важной задачей, которая требует дополнительных исследований и внимания со стороны образовательных учреждений. Только так можно обеспечить успешную профессиональную карьеру студентов и их полноценное участие в общественной жизни.

Смысловые ориентиры отражают в сознании молодого специалиста те ценности, которые он считает целями в жизни. Они создают относительно устойчивое избирательное отношение студента к окружающей действительности и существенно влияют на выбор формы поведения, в профессиональной среде, и в то же время создают систему норм и ценностных ориентаций, которые определяют друг друга.

Статья рассматривает проблему смысла и смысловой регуляции, основанную на общетеоретических исследованиях. Д. Леонтьев разработал трехуровневую схему функционирования отношений понятийных структур, которые он определил, как «преобразованные способы формирования значимых позиций субъекта». На первом уровне находится личностный смысл и ценностное отношение, влияющее на сознание и практическую деятельность. Компоненты второго уровня создают описываемое личностное значение и смысловое отношение к конкретной профессиональной деятельности, которые являются основой этой деятельности, достоверными общими смысловыми конструкциями и осознанными ориентирами личности. На третьем, высшем уровне смысловая регуляция базируется на личностных ценностях, выполняющих смыслообразующую функцию всех вышеперечисленных структур.

Смыслообразование – это процесс распространения смысла от направленных, смыслообразующих «базовых» смысловых структур до отдаленных конкретных действий. Все три структуры формируются и функционируют в рамках единого индивидуального действия: это личностный смысл, смысловая установка и мотив. Данная тема имеет большое значение в психологии, так как понимание смысла и его регуляции помогает людям понимать себя и свои ценности, а также взаимодействовать с другими людьми. Она также важна для практического применения в различных областях, таких как бизнес, образование и межличностные отношения. Например, понимание смысла и его регуляции может помочь людям определить свои цели и мотивации в работе, что в свою очередь может привести к повышению производительности и удовлетворенности работой. Кроме того, понимание смысла и его регуляции может помочь людям лучше понимать друг друга и налаживать более эффективное взаимодействие, что может привести к улучшению межличностных отношений и решению конфликтов.

Смысложизненные ориентации как структура осознанной и избирательной коммуникации, отражающая ориентацию индивида, его жизненные и профессиональные цели и его работоспособность позволяет сделать осмысленный выбор и нести за неё ответственность. Будущий профессионал выступает активным субъектом социально-общественной деятельности, впитывая в себя ценности своего окружения и превращая их в смысловые ориентиры и мотивационные факторы собственного поведения.

Ценностно-смысловые ориентации как система убеждений человека, проявляющаяся в стремлении достичь определенных целей в различных моделях поведения, именно поведение определяет степень одобрения ценностей социумом как своих собственных и предполагает его включение в профессиональное пространство. В то же время основная трудность смыслового самоопределения представляется нам особенно острой в подростковом возрасте, когда молодой человек формирует свое восприятие жизни, окружающей действительности и находит способы взаимодействия с самой собой.

Студенческий период, определенный этап развития личности, характеризующийся периодом кризиса, который обусловлен потребностью в независимости, выходе из зависимости от взрослых, вступлении в новые «взрослые» формы межличностных и социальных отношений. Наиболее важными новообразованиями в этом возрасте являются: развитие самопознания; определение жизненного плана и начало поиска смысла своей жизни; личностное и профессиональное самоопределение; активное стремление к самовыражению и самоутверждению. Исследователи отмечают, что у всех студентов есть общие черты. Суть их работы связана с систематическим усвоением и овладением новыми знаниями. Однако существуют определенные различия в развитии личности учащихся в зависимости от уровня образования, которое они получают.

Черты личности в молодом возрасте множество раз изучались учеными в рамках науки психологии. Освещение большого количества проблем этого возрастного периода можно увидеть в научных работах Б.Г. Ананьева, Л. Колберга,

И.С. Кона, Л.И. Божович, Э. Эриксона и др. Несмотря на то, что многие исследователи подходили к изучению этой возрастной категории с разной позицией, были выделены такие черты личности, как трезвое понимание своей индивидуальности, развитые размышления и открытое «Я». В контексте этого возрастного периода человек определяет свой жизненный путь и активно формирует долгосрочные планы, определяет свою будущую жизнь на основе своих убеждений и смыслов своей жизни [1].

Е.С. Берберян доказывает, что особенностью ценностных ориентаций и собственно ценности жизненного пути в юном возрасте является то, что человек более ориентирован в построении индивидуальной высокопрофессиональной деятельности. Он осуществляет профессиональный выбор, создает в этих рамках конкретные планы, придерживается определенных идей, а также имеет свои убеждения [1].

Необходимо подчеркнуть, что в период личностного становления, в школьные годы, который отмечен стремлением к рассуждению о смысле жизни, самоопределением и выбором мировоззрения, педагоги и психологи назвали этот этап жизни «кризисом» [5]. Данный эффект, связан с тем, что для человека в период школьного обучения невозможно выделить смысловые ориентиры будущей профессиональной жизни. Так как современный мир представляет собой установление того или иного течения выбора вариантов при наличии большого многообразия профессиональных возможностей. По этой причине вопрос о ценности жизни так или иначе тревожит каждого человека в период взросления. Однако, по словам К. Абулханова-Славская часто люди не понимают и не погружаются в размышления о смысле жизни.

Л.В. Косикова и Ю.В. Лях считают, что направление смысла жизни должно быть соответствующим по отношению к ситуации, реальности и положению, в котором оказывается человек. При этом значительная часть ситуации формируется самим человеком в ходе его деятельности, ответственным за такие важные факторы, как информирование и прогнозирование последствий своих действий. В этом случае необходимо обратить внимание на проблему психологической устойчивости человека в неблагоприятных условиях. Стабильность характера означает не статичность, пассивность и приспособление к неблагоприятным условиям, а активное преобразование, способность человека создавать благоприятные условия реализуется через главные цели жизни. В то же время стабильность - это не полная независимость от определенных условий. Стабильность личности – это зависимость от более индивидуальных факторов, таких как аккуратность, личная потребность в интересах и смысле, то есть зависимость от моральных ориентиров, сосредоточенность на смысле жизни [2].

Следовательно, каждый возрастной период содержит определенную взаимосвязь между возрастными характеристиками и формированием смысловых ориентиров. В любом возрасте смысловые ориентиры должны быть адаптированы к ситуации, реальности времени и положению, в котором находится молодой специалист, и, как следствие, это приводит к формированию профессиональной самооценки. В то же время значительная часть сложившейся ситуации формируется благодаря активным действиям молодого человека, важные элементы которого отвечают за построение и прогнозирование своего профессионального пути.

Существующие мотивы, смыслы и ценности оказывают регулирующее влияние на деятельность личности и ее жизненную позицию в соответствии с их содержанием и, по мере развития, через содержательный компонент смысложизненных ориентаций. Регуляторные процессы, связанные с поведенческой структурой личности, обусловлены внутренними и внешними мотивами и, следуя этой цепи развития психических механизмов, соотносятся с ценностно-смысловой ориентацией и непосредственно влияют на формирование профессиональной самооценки [4].

Таким образом, все выше перечисленные регуляторные механизмы носят сугубо индивидуальный характер, и различия, существующие между ними, можно рассматривать в качественном аспекте принятия или непринятия личностью смысложизненных ориентаций. Результаты социологических исследований указывают на рост делинквентных форм поведения, таких как алкоголизм, наркомания, сексуальная распущенность, отсутствие ценностей и замена их ложными. Это негативно влияет на психику не зрелых личностей, приводит к формированию ложных ценностей, полной апатии желанию сознательно нарушать социальные нормы и правила.

На формирование личности оказывает влияние социальное окружение, включая семью, учителей, одноклассников и близких друзей. В исследовании рассматривались мотивы, смыслы и ценности в ценностно-смысловой сфере на примере абитуриентов летней кампании 2022-2023 годов, периода поступления в учреждения профессионального образования. Опрос респондентов в возрасте 15-18 лет (287 респондентов) показал, что 76% из них значительную часть своего свободного времени тратят на различные гаджеты, а на вопрос, сколько времени они проводят с близкими родственниками, 17% ответили, что они либо отсутствуют, либо почти отсутствуют в их жизни. Это явление связано с искажением когнитивного и социального функционирования, определяющего успех в учебе, профессиональной деятельности и других сферах жизни. Действительно, все большее число молодых людей нуждается в специализированной поддержке в профориентации. Большинство подростков 12-16 лет, обращающихся за профессиональной помощью в выборе профессии, имеют значительные внутренние конфликты, низкую самооценку и эмоциональные нарушения, что приводит к нарушениям ценностно-смысловых ориентаций.

В связи с этим, мы надеемся, что профессиональное самоопределение студента медицинского колледжа демонстрирует собой не только возможность получения конкретной профессии, но и альтернативность собственной профессиональной линии жизни, ориентированной на помощь людям в сохранении здоровья. Значимость смысловых ориентиров в профессиональной самооценке, с нашей точки зрения, представляется созидательным процессом совершенствования личности будущего медицинского работника среднего звена. Данный процесс включает в себя интерес к профессии, развитие и формирование способностей и профессионально-значимых особенностей личности, его эмоционально-волевые установки и мотивы, ценностные отношения и устремленность, преломляются через ощущения собственного образа «Я» [3].

В социальной структуре личности среднего медицинского работника совокупность ценностных ориентаций составляет высший уровень привязанности к сложившемуся восприятию условий жизни и профессиональному поведению в построении планов на будущее. Поскольку профессия медицинского работника действительно взаимосвязана с такими ценностными ориентирами, как «человек», «смысл жизни» и «физическое самочувствие», то в условиях жизненного и профессионального самоопределения человек опирается на совокупность смысложизненных ориентиров, которые развиты у него. Компонентами самоопределения ценностей будущего медицинского работника являются система ценностей личной жизни (понимание и личностно значимые практические цели), весомость профессиональной деятельности как ценности в иерархии жизненных задач личности, те же профессиональные ценности (цели, которые человек стремится достичь в построении профессиональной деятельности, несмотря на все трудности и их достижение) ценностей [6].

В настоящем исследовании считается необходимым остановиться на внешней и внутренней ситуации ценностного самоопределения в карьерном развитии медицинских работников. При обсуждении внешней ситуации ценностного самоопределения мы акцентируем внимание на важности относительно реалистичной социально-экономической ситуации, в которой происходит эволюция созревания профессионального самосознания, что отражается в профессиональном и личностном сознании в следующих аспектах:

- необходимость в профессии;
- обстоятельность профессиональной деятельности, мотивирующие выбор профессии;
- содержательные особенности профессиональной деятельности.

Внутренние (личностные) условия в самоопределении ценностей включают не только сам процесс развития личности, но и механизм его формирования ценностными ориентациями и профессиональной мотивацией.

Сочетание внутренних и внешних обстоятельств приводит к качественному преобразованию личности студента медицинского вуза. Это связано с формированием у личности будущего студента сестринского дела целостного и ценностно-ориентированного взгляда на окружающий мир, понимания своего места и роли в профессиональной деятельности. В жизни человека время от времени возникают проблемы выбора жизненного ориентира, определения ценностного отношения к профессиональному миру, осмысления профессиональных достижений, понимания целей и идеалов в прогнозировании своего профессионального будущего в сфере здравоохранения.

Выводы. В результате самоопределение ценностей соотносится с процессом выбора будущими медицинскими работниками своей позиции, формированием чувства самости, появлением потребности познать себя как целостную личность, отличную от других, и определением своего «Я». В процессе приобретения социального и профессионального опыта дополняются, определяются, формулируются и реконструируются ценности, которые будущие медсестры имеют о себе. Они формируют основу для самоорганизации поведения, самообразования, рефлексии и выработки мер по защите жизни и здоровья пациента с учетом собственных ресурсов.

Авторы данной статьи считают, что самоопределение ценностей будущих специалистов медицинских профессий - это процесс формирования профессионального сознания, отношения к профессиональной деятельности, который достигается путем совпадения личностных потребностей с социальными и профессиональными нуждами и охватывает весь жизненный и профессиональный путь человека со стремлением к культурным, научным и профессиональным ценностям. Мы считаем, что это так.

Литература:

1. Берберян, А.С. Самопонимание этнической идентичности как сущностная характеристика самосознания студенческой молодежи / А.С. Берберян, Е.С. Романова, О.А. Корнилова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2019. – №(2). – С. 66-72
2. Косикова, Л.В. Материалы всероссийской психологической конференции с международным участием «категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни» (Ростов-на-Дону, 23-26 апреля 2014 г.) / Л.В. Косикова. – М.: КРЕДО, 2014 – С. 196-196
3. Лесникова, А.А. Самооценка и ее роль в формировании личности / А.А. Лесникова, С.Г. Куприянова. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2021. – № 5 (46). – С. 88-90. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/46/2499/> (дата обращения: 30.05.2023)
4. Ноговицына, Н.М. Роль самооценки в профессиональном самоопределении учащихся старших классов / Н.М. Ноговицына, М.Н. Константинов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 321-325. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95349.htm> (дата обращения: 15.05.2023)
5. Паукова, А.М. К вопросу о формировании ценностно-смысловых ориентаций у подростков / А.М. Паукова. – Текст: непосредственный // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 55-57. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2476/> (дата обращения: 15.05.2023)
6. Щелокова, Е.Г. Ценностно-смысловые приоритеты будущих профессионалов с разными карьерными ориентациями / Е.Г. Щелокова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 788-794

Педагогика

УДК 377

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Чеснокова Полина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается исторический аспект проектной деятельности, а также деятельность как способ организации профессионального обучения. Проектное обучение реализуется посредством проектной деятельности, которая характеризуется высокой направленностью на реализацию целей проектирования и формирование определенного продукта-результата деятельности, представленного в особой субъективной форме и характеризующегося какой-либо новизной. Проектная деятельность рассматривается как один из основных видов деятельности студентов на протяжении всего периода их обучения в образовательной организации и указывается в образовательной программе. Осуществление проектной деятельности в профессиональном обучении является важным элементом в подготовке квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, проектная деятельность, организация обучения, виды педагогической деятельности, проект.

Annotation. The article deals with the historical aspect of project activity, as well as activity as a way of organizing vocational training. Project-based learning is implemented through project activities, which are characterized by a high focus on the implementation of design goals and the formation of a specific product-result of activity, presented in a special subjective form and characterized by some kind of novelty. Project activity is considered as one of the main activities of students throughout the entire period of their education in an educational organization and indicated in the curriculum. The implementation of project activities in vocational training is an important element in the training of qualified specialists.

Key words: vocational training, project activity, organization of training, types of pedagogical activity, project.

Введение. В настоящее время процессы информатизации и технологизации активно внедряются в сферу образования. Данные новшества приводят к определенным изменениям, которые связаны с переходом от традиционных форм и методов обучения к более современным формам и методам. Сейчас организация образовательного процесса предполагает использование конкретной технологии обучения. В современной школе наиболее популярной является технология проектного обучения.

Таким образом, целью статьи является выявление и теоретическое обоснование ведущего способа профессионального обучения – проектного.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях особую актуальность приобретают технологические основы образовательной деятельности. В качестве одной из наиболее эффективных технологий обучения стоит рассматривать проектную технологию, которая ориентирована на учет личностных позиций обучающихся и развитие их инициативности, активности, самостоятельности, а также творческих позиций.

Вместе с тем, организация проектной деятельности становится одним из оснований для воспроизводства технологии проектного обучения, приобретающего отчасти проблемный характер. Еще с начала 18 века С.Т. Шацкий достаточно активно развивалось направление проектной деятельности, которую он организовывал в контексте образовательной подготовки. Е.Г. Карагов в 1926 году рассматривал проектную деятельность как одно из перспективных условий обучения, направленных на воспитание особенно активных, энергичных и инициативных людей, стремящихся достигать поставленных целей и задач. Достаточно схожих позиций придерживался и Дж. Дьюи, который рассматривал активность обучающегося в качестве основополагающего элемента построения образовательной деятельности, при этом задавая тон преодолению реальных житейских проблем. Подобная форма обучения предполагала по мнению автора создание наиболее близких к реальной практике студентов условий, что позволяло решать практические вопросы и мотивировать обучающихся, значительно повышать их интерес к практическому воспроизводству теоретических знаний.

Проектное обучение реализуется посредством проектной деятельности, которая характеризуется высокой направленностью на реализацию целей проектирования и формирование определенного продукта-результата деятельности, представленного в особой субъективной форме и характеризующегося какой-либо новизной. Стоит сказать, что под проектной деятельностью понимается творческая учебная деятельность, которая направлена на решение практической цели и задач. Результатом проектной деятельности является проект. В данном случае проект приобретает инструментальный характер, поскольку позволяет организовать совместную учебно-познавательную и/или активную творческую работу субъектов образования. Отличительными чертами данного вида деятельности от других является наличие общей цели, согласованных в единую структуру методов, способов организации деятельности, в совокупности ориентированных на преодоление каких-либо проблемных основ. Ключевым условием проектной деятельности является четкое видение конечного продукта-результата проекта, что позволяет проектировать поэтапную структуру проектной работы и, соответственно, двигаться в направлении реализации данного проекта.

В основе проектной деятельности лежит определенная идея, ориентированная на конкретный результат, который достигается в процессе работы обучающегося и педагога над выявленной проблемой, актуальной в настоящее время. Полученный результат можно увидеть и применить в реальной практической деятельности. Соответственно, любой проект должен иметь замысел и определенную смысловую нагрузку. Также стоит отметить, что основу проектной деятельности составляют следующие компоненты: развитие познавательной активности, обеспечение готовности работать с огромными массивами информации, самостоятельно конструировать теоретические воззрения, формулировать свои мысли, умение интегрировать теоретические знания из различных предметных основ, а также умение критически мыслить. Соответственно, все вышеперечисленные элементы предполагают формирование и развитие у обучающихся определенных навыков проектной деятельности.

Говоря о профессиональном обучении, следует сказать, что проектное обучение, в частности проектная деятельность, является одним из важных компонентов в формировании профессиональных компетенций у студентов. Соответственно, проектирование является обязательной частью профессиональной подготовки.

Проектная деятельность рассматривается в качестве инновационной технологии обучения, направленной на изменение окружающей субъекта образования действительности. Вместе с тем, направленность проектной деятельности на решение конкретных задач по итогам проекта, с учетом сроков и целей реализации, определяет ведущие формы деятельности обучающихся, оптимизационный характер их выбора. Среди форм можно выделить: исследование, практико-ориентированный проект, проблемный, творческий или ролевой проект, а также информационный, рассматривающийся в качестве совокупно сформированного массива информации. Вне зависимости от рассматриваемого подхода, проектное обучение строится на включении целеполагания, сборе информационно-теоретических основ, их обработке, планировании, а также определении путей формирования конечного продукта.

Проектная деятельность рассматривается как один из основных видов деятельности студентов на протяжении всего периода их обучения в образовательной организации и указывается в образовательной программе. Образовательная программа должна предусматривать встраивание в образовательный процесс проектной деятельности, которая нацелена на преодоление тех задач, что находятся в неразрывной связи с профессиональной практикой специалиста. Это определяет аккумулирование знаний из различных дисциплинарных основ. Проектная деятельность предполагает развитие общих и профессиональных компетенций, которые необходимы конкурентоспособному выпускнику, востребованному на рынке труда.

В процессе проектирования формируются определенные навыки, например, навыки системного анализа объектов проектирования, навыки применения математических методов проектирования, а также компьютерного моделирования. Самое важное, что формируются в процессе проектирования – опыт разработки инновационных проектов. В процессе подготовки таких проектов у обучающихся формируются умения и навыки пользования электронными библиотеками, необходимыми базами данных, а также умения обоснования инновационных решений, принятых в проекте. Не менее важным в ходе подготовки проектов является формирование коммуникативной готовности студентов к осуществлению деятельности в профессиональной среде.

В качестве факторов проектной деятельности стоит рассматривать значительный рост мотивационных основ в субъектных позициях обучающегося, ориентацию на развитие творчества, технологическое решение задач, определение полномочий и зон ответственности, формирование условий многогранного партнерства и сотрудничества педагога с обучающимися. Каждый из указанных факторов обусловлен определенными признаками проектной деятельности. Так, рост мотивационных основ и развитие творчества достигаются путём самостоятельного выбора темы проекта, соответственно, актуальной проблемы. Переход к технологическому решению задач определяет необходимость осмысления выбираемого инструментария и планирования условий его воспроизводства в целях достижения целей (планируемых результатов) образовательной практики. При этом, назначение зон ответственности определяет положительные сдвиги на уровне

подсознания человека: стремление подтвердить правильность собственных действий при определении проблемы и идеи для своего проекта.

Для организации эффективной проектной деятельности необходимо воссоздавать ряд определенных условий, например, постепенное усложнение проектной деятельности, предоставление выбора с учетом личностных позиций и субъективных потребностей обучающихся, создание условий работы с информацией и её самостоятельного поглощения при воспроизводстве личностно-ориентированного подхода.

Главным преимуществом проектного подхода к организации деятельности обучающихся становится исключение знанияемого обучения, поскольку обучающиеся самостоятельно выбирают способы и основы для раскрытия личных позиций, практических умений и творческих способностей.

Более того, в процессе проектной деятельности у обучающихся значительно развиваются личностные качества и установки, среди которых:

- навыки командной работы;
- высокая сознательность при самоанализе;
- развитие коммуникабельности и коммуникативных практик;
- обеспечение готовности к участию в дискуссиях и обсуждениях, защищать личные позиции;
- развитие навыков защиты и демонстрации проектов, поиска информации.

Говоря о видах проектов, стоит сказать, что в настоящее время существует несколько классификаций. Например, в зависимости от количества участвующих студентов проекты могут быть индивидуальными, парными и групповыми. В рамках первого, индивидуального проекта, деятельность обучающегося настроена на самостоятельный поисковый характер и раскрывает сугубо индивидуальный творческий потенциал. В рамках второго и третьего развитию подвергаются координационные способности при решении совместных задач. Другим классификационным основанием выступает такой признак, как характер поисковой деятельности и преобладающие методы. По описанной классификации выделяют исследовательские, творческие и информационные проекты. Исследовательские проекты предполагают определение научно-терминологического аппарата исследования (актуальность, разработанность проблемы, цель, задачи, объект и предмет), формирование теоретических массивов и разработка на основе них практико-ориентированного продукта. Творческие проекты направлены на выделение концептуально перспективных идей, организацию сотворчества. Информационные же направлены на сбор информации под потребности конкретной учебной ситуации или заказчика. Третья классификация рассматривается через сферу применения разрабатываемого проекта. В соответствии с указанным признаком можно выделить производственные и социальные проекты, обладающими собственными характерными особенностями.

Более подробно остановимся на индивидуальных проектах. В настоящее время в учреждениях среднего профессионального образования при реализации образовательной программы на базе основного общего образования обязательную часть изучения общеобразовательных дисциплин входит индивидуальный проект. Соответственно, на начальном этапе организуется обучение основам проектной деятельности, после чего полученные теоретические знания используются при создании собственных проектов. Под индивидуальным проектом понимается учебный проект, который реализуется субъектом образования в контексте того или иного учебного предмета. Индивидуальный проект ориентирован на самостоятельное освоение содержания предметной основы и достижения поставленных результатов на его основе. При написании проектов студенты должны придерживаться определенного алгоритма действий. Сначала им необходимо определиться с темой проекта, проанализировать выявленную проблему, сформулировать цель проекта и выбрать ему название. Прежде чем приступить к поиску информации студентам необходимо подумать над возможными вариантами исследования, выбрать способы работы и составить план своей работы. Пройдя все вышеперечисленные этапы, студенты приступают к самостоятельной исследовательской и поисковой работе в соответствии с выбранной темой. Одной из самых важных частей проекта является оформление результатов проектной деятельности, а также подготовка защиты. Защита проекта позволяет определить, насколько хорошо студент владеет информацией по выбранной теме, отличается его мнение от мнений других исследователей, а также защита показывает готовность студентов к публичным выступлениям.

Говоря о роли педагогов в проектной деятельности студентов, следует сказать, что они выступают консультантом или партнером. Преподавателям необходимо научить студентов осуществлять поиск исключительно достоверной и надежной информации, анализировать и сопоставлять эту информацию, формулировать собственное мнение по выбранной проблеме, выбирать средства достижения поставленной цели. Также педагог выступает в качестве руководителя проекта. Он оказывает помощь обучающемуся при выборе темы и поиске информации, мотивирует на выполнение работы, а также контролирует процесс написания проекта.

Выводы. Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, хочется сказать, что осуществление проектной деятельности в профессиональном обучении является важным элементом в подготовке квалифицированных специалистов. Работая над проектами, студенты приобретают профессиональные компетенции, развивают определенные навыки, которые пригодятся при осуществлении трудовой деятельности. Также проектная деятельность предполагает развитие таких качеств как инициативность, ответственность, самостоятельность, любознательность, а также развитие творческих способностей личности. Стоит сказать, что проектирование реализуется во всех сферах деятельности человека, поэтому нужно приобретать навыки работы над проектами в период обучения в профессиональных образовательных организациях.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 83-85. – EDN IBZMYB
2. Колдина, М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования / М.И. Колдина // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2(2). – С. 14. – EDN SGLNXX
3. Маркова, С.М. Информационные технологии как средство обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 125-127. – EDN FTYGMD
4. Маркова, С.М. Интеграция целей и содержания профессионального образования / С.М. Маркова, С.А. Баланова // Современные проблемы развития профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 93-96. – EDN SBBDZR

5. Цыплакова, С.А. Проектная деятельность в профессионально-педагогическом образовании / С.А. Цыплакова // Доклады ТСХА. – Москва. Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, 2019. – С. 332-335. – EDN ZAGOZF

6. Цыплакова, С.А. Проектирование технологии профессиональной подготовки рабочих и специалистов / С.А. Цыплакова, Н.В. Быстрова, О.Д. Коротева, Л.А. Чумакова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 3(37). – С. 116-121. – EDN EOCOLW

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Уртенова Альбина Умбаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Целью статьи является изучение возможности формирования математической культуры у младших школьников при обучении математике. В статье рассматривается сущность математической культуры личности и возможности ее формирования в начальном курсе математики. В исследовании сделана попытка обобщить и представить технологию составления текстовых задач младшими школьниками и влияние на формирование математической культуры младших школьников. Обучение младших школьников составлению текстовых задач усиливает познавательную активность младших школьников при обучении математике и повышает качество знаний по математике и как следствие их математическую культуру. Большую роль играет самостоятельное составление задач детьми в обучении решению текстовых задач. При составлении тех или иных видов задач учащиеся имеют возможность отчетливо познакомиться с их структурой, а это является важной предпосылкой правильных рассуждений, необходимых при решении задач. Большую роль в формировании математической культуры играет составление текстовых задач учащимися. Составление и решение задач способствует подготовке подрастающего поколения к творческо-практической деятельности, основанной на тесной связи теории с практикой. Таким образом, в выводах отмечается, что большую роль в формировании математической культуры может играть составление текстовых задач учащимися. Составление и решение задач способствует подготовке подрастающего поколения к творческо-практической деятельности, основанной на тесной связи теории с практикой, а также способствует более четкому пониманию того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей.

Ключевые слова: математическая культура, текстовая задача, младший школьник.

Annotation. The purpose of the article is to study the possibility of forming a mathematical culture in younger schoolchildren when teaching mathematics. The article examines the essence of the mathematical culture of the individual and the possibilities of its formation in the initial course of mathematics. The study attempts to generalize and present the technology of composing text tasks by younger schoolchildren and the impact on the formation of the mathematical culture of younger schoolchildren. Teaching younger schoolchildren to compose text tasks enhances the cognitive activity of younger schoolchildren when teaching mathematics and improves the quality of knowledge in mathematics and, as a consequence, their mathematical culture. An important role is played by the independent compilation of tasks by children in teaching the solution of text tasks. When composing certain types of tasks, students have the opportunity to clearly get acquainted with their structure, and this is an important prerequisite for correct reasoning necessary when solving problems. An important role in the formation of mathematical culture is played by the compilation of text tasks by students. The compilation and solution of tasks contributes to the preparation of the younger generation for creative and practical activities based on the close connection of theory with practice. Thus, the conclusions note that a large role in the formation of mathematical culture can be played by the compilation of text tasks by students. The compilation and solution of tasks contributes to the preparation of the younger generation for creative and practical activities based on the close connection of theory with practice, and also contributes to a clearer understanding that, with the help of numbers, the ratio of really existing things is reflected.

Key words: mathematical culture, text problem, junior high school student.

Введение. Содержание начальной математической подготовки составляют различные задания арифметического содержания, геометрическая и алгебраическая составляющие, а также текстовые задачи, которые играют важную роль в математическом образовании учащихся. Важнейшая задача, которая возникает у учителя при обучении математике, – как преодолеть абстрактный характер математики и сложность в ее восприятии математики младшими школьниками. Преодолеть формальный подход в преподавании можно, если, постараться продемонстрировать связь теоретического материала с практикой, с жизнью. Такую практическую связь возможно осуществить через определенную работу над текстовыми задачами, прежде всего, через их содержание. Необходимо проводить целенаправленную и планомерную работу над задачами, предложенными в учебнике, а также учить детей самостоятельно конструировать задачи. Важно научить детей самостоятельно составлять текстовые задачи, ответственно подходить к сбору материала для того чтобы их составлять, грамотно формулировать. Правильно организованная работа по составлению задач, будет способствовать формированию познавательного интереса у младших школьников, и как следствие, осознанное восприятие теоретического материала, а в итоге к формированию математической культуры (МК). Формирование основ МК у учащихся начальных классов возможно осуществлять через работу над задачами, основанными на числовых данных о природе родного края, на материалах экологического характера. Неотъемлемой частью таких задач является элемент занимательности. Посредством самостоятельно составленных задач легче заложить у учащихся начальных классов основы интереса к исследовательской деятельности и самостоятельной работе. Сознательность усвоения знаний, повышается, когда эти знания находят свое приложение на практике. Использованию полученных при обучении математике теоретических знаний будут способствовать задачи, составленные самостоятельно, всякого рода работы практического характера.

С целью осуществления задач по закладыванию основ МК важную роль может играть специально организованная деятельность учащихся по решению математических задач. Задачи, могут быть составлены самим педагогом, но еще важнее научить младших школьников составлять сюжетные задачи. В содержании текстовых задач можно отразить достаточно ярко многие жизненные явления, характеризующиеся числом и мерой. Работа по составлению и решению сознательно составленных задач будет способствовать формированию у учеников младшего школьного возраста таких качеств как самостоятельность, ответственность, добросовестность, интерес к исследовательской деятельности, которая основана на

взаимосвязи теории с практикой, а также будет способствовать осознанному пониманию того, что, в математике отражается соотношение тех вещей, которые реально существуют.

Работа, связанная с добыванием числовых данных для составления и последующего решения задач, заключается очень часто в непосредственном измерении, взвешивании, подсчете. Дети проводят эти операции целенаправленно и с интересом, что формирует у них и важные качества личности. Содержание заданий для составления текстовых будут разнообразными. При их составлении необходимо ориентироваться на цели и задачи занятия, программный материал, индивидуальные особенности обучающихся и многие другие факторы. Очевидно, что как в любом педагогическом процессе, здесь, не должно быть места рецептурности – и здесь успех дела решает творчество учителя.

В успешном обучении решению текстовых задач важную роль играет самостоятельное составление задач детьми. При составлении различных сюжетных задач учащиеся имеют возможность отчетливо познакомиться со структурой задачи, а это является важной предпосылкой правильных рассуждений, которые особенно важны и необходимы при работе над текстовой задачей.

Исследуя данный вопрос, необходимо рассматривать такие аспекты, как роль текстовых задач в курсе математики начальных классов, возможные виды работ над различными текстовыми задачами, тематика составляемых задач, предварительная работа при их составлении, формулировка основных требований, которые предъявляются к тексту задачи; важно определить, в какой мере можно и необходимо привлекать младших школьников к добыванию числового материала для задач, каким образом возможно применять сконструированные задачи на занятиях и дома.

Нами рассматривался вопрос о технологии составления разнообразных текстовых задач обучающимися, приводилась классификация и тематика утилитарных задач, примеры задач с недостающими данными.

Специально организованная работа над разнообразными текстовыми задачами, в том числе, их составление самостоятельно, усиливает познавательную активность учащихся младших классов, повышает качество знаний по математике и как следствие формируют основы МК.

В исследовании сделана попытка обобщить и обосновать технологию работы по составлению текстовых задач учащимися начальных классов и влияние на формирование их МК.

Изложение основного материала статьи. Бесспорно, что все приобретенные знания зачастую забываются: теоремы, таблицы, свойства, правила. А те базовые знания, которыми мы обладаем, которые становятся личным достижением личности, остаются навсегда в памяти человека и можно считать его МК.

В целом, можно отметить, что для успешного формирования МК у учащихся необходимо создание условий, направленных на:

- постижение комплексом знаний в области математики, умений и навыков;
- выработка эвристического, алгоритмического и абстрактного мышления;
- организация и воспитание у школьников необходимости и способности непрерывно расширять и углублять свои познания;
- формирование и развитие математического языка;
- выработка и развитие морально-этических качеств личности, адекватных соответствующие процессу осмысленной математической деятельности [3].

Важно, чтобы ученик, обладал прочными знаниями в области математики, умел грамотно и эффективно взаимодействовать на языке математики (излагать информацию и воспринимать). Сформированные коммуникативные умения будут служить основанием сформированности логического мышления, умения рассуждать и анализировать, и составляют основу МК. Умение использовать математический язык для описания окружающей действительности является более важным, чем знание правильного ответа.

В статьях мы, вслед за Шихалиевым Х.Ш. [4], определили, что математическая культура – это уровень развития человечества в использовании математического языка для общения и понимания, а также осознанное использование этого языка; является неотъемлемой частью общей культуры и важна для успешной адаптации в современном мире; умение анализировать и решать проблемы с помощью математической культуры является ключевым навыком для личности.

Конечно, понятие «математическая культура» сложное и многогранное, важно понимать, что МК является частью общечеловеческой культуры и представляет более совершенный вариант этой культуры и в итоге, хорошо устроенный мозг, важнее, чем мозг, который наполнен знаниями. Это подтверждает тезис Г.В. Дорофеева, где: «объем знаний определяется как эрудиция, а способность использовать это знание – как уровень интеллектуального развития» [2]. Однако, первое условие необходимое, но недостаточно для характеристики уровня развития личности, а второе условие не может быть успешно реализовано без определенного объема знаний.

В процессе развития МК у школьников большой вклад вносит решение текстовых задач. Конструирование текстовых задач, их решение, будет способствовать подготовке молодых людей к самостоятельной и эффективной жизнедеятельности, основанной на тесной связи теории и практики, а также способствует более четкому осмыслению того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей [2].

Следует отметить, использование в курсе математики задач, которые составили педагог, ученики, имеют большое воспитательное значение. Сюжетные задачи, составленные самими учениками ярко отражают разнообразные жизненные ситуации, характеризующиеся количеством и мерой.

Конструирование задач и дальнейшая работа над ними будет способствовать подготовке детей к созидательной и креативной деятельности, которая основана на понимании связи теории и практики, будет способствовать четкому пониманию того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей. Продуманная, правильно организованная работа по конструированию младшими школьниками оригинальных, сюжетных задач способствует формированию умения решать задачи.

Вопросы по развитию познавательного интереса играют ключевую роль в формировании МК ученика младшего школьного возраста. «Познавательный интерес – это личностная характеристика учащихся, черта их характера, проявляющаяся в виде пытливости, любознательности и активности, а интерес проявляется в избирательном отношении учащихся к тому или иному предмету», – говорится в профессиональной литературе. Познавательные интересы и формирование МК взаимосвязаны. С одной стороны, познавательный интерес является источником, который служит основой для достижения цели обучения, т.е. МК, а с другой стороны, познавательный интерес является результатом совершенствования МК и способствует процессу приобретения математических знаний» [1].

Эффективно организовывать мероприятия с целью формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста следует, используя прогностические методы, выявить те факторы, которые влияют на этот процесс. Располагая подобным материалом, возникает возможность и необходимость планировать действенную деятельность по повышению познавательного интереса у обучающихся начальных классов.

Взаимопроникновение обучения и воспитания в процессе преподавания предполагает этическое, эстетическое воспитание, развитие кругозора и мировоззрения. В данном аспекте уроки математики, на которых ученики начальных классов получают информацию лишь математического характера, нельзя считать полноценным. Ибо абстрактные математические схемы практически на каждом занятии должны дополняться и иллюстрироваться весьма различным конкретным содержанием. Это позволит учителю зафиксировать внимание учащихся на фактах и цифрах, поддерживающих и укрепляющих их любовь к Родине, усилить их творческую активность.

Выводы. Формирование основ МК личности возможно посредством использования составленных задач. Критерием эффективности использования составленных задач является уровень учебно-познавательного интереса учащихся. Поскольку повышение уровня учебно-познавательного интереса учащихся положительно влияет на их успеваемость, то дополнительным критерием эффективности предлагаемой методики был взят уровень успеваемости учащихся по математике. Пособием самостоятельно составленных задач легче заложить у учащихся начальных классов основы интереса к исследовательской деятельности и самостоятельной работе.

Текстовые задачи необходимо составлять таким образом, чтобы они служили изучению материала, более полноценному усвоению основ математики, и расширению кругозора учащихся, их знаний о природе родного края, о состоянии культуры, спорта, образования и т.д.. Составленные задачи могут нести большую информационную нагрузку, по содержанию будут близки школьнику, легко им воспринимаемы и как следствие будет формировать основы его МК.

Литература:

1. Далингер, В.А. Пути дальнейшего развития школьного математического образования / В.А Далингер // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представл. на Междунар. науч. конф. «67 Герценовские чтения». – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 196-200
2. Дорофеев, Г.В. Постановка текстовых задач как один из способов повышения интереса учащихся к математике / Г.В Дорофеев // Математика в школе. – 2008. – № 5. – С. 25-28
3. Маркушевич, А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе / А.И. Маркушевич // На путях обновления школьного курса математики. – М.: Просвещение, 1978. – С. 29-48
4. Уртенова, А.У. Математическая культура: структура и содержание / А.У. Уртенова, Н.С. Уртенов // Сибирский педагогический журнал. –2014. – №4. – С. 51-54

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Устинов Анатолий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

учитель русского языка и литературы Чабанец Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение г. Москвы «Школа 2120» (г. Москва)

М.Т. БАРАНОВ О РОЛИ УЧЕБНИКА В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды известного методиста 20 века Михаила Трофимовича Баранова на роль учебника в формировании устной речевой деятельности учащихся, которая обеспечивается наличием ситуативных упражнений, последовательностью в формировании коммуникативных умений, использованием разнообразных источников высказывания и органической связью с изучением грамматического строя речи.

Ключевые слова: М.Т. Баранов, школьный учебник русского языка, риторика, речевая деятельность, устная речь, ситуативные упражнения, аналитико-речевые упражнения.

Annotation. The article examines the views of the famous methodologist of the 20th century Mikhail Trofimovich Baranov on the place and role of the textbook in the formation of oral speech activity of students, which are provided by the presence of situational exercises, consistency in the formation of communicative skills, the use of various sources of utterance and organic connection with the study of the grammatical structure of speech.

Key words: M.T. Baranov, school textbook of the Russian language, rhetoric, speech activity, oral speech, situational exercises, analytical-speech exercises.

Введение. В следующем году исполняется 100 лет со дня рождения М.Т. Баранова, известного учёного-методиста 20 века. Профессор Михаил Трофимович Баранов (1924-1999) посвятил свою жизнь делу школьного отечественного лингвистического образования. По мнению, А.Д.Дейкиной, с именем доктора педагогических наук М.Т.Баранова «связан целый период активного развития методики преподавания русского языка как науки (от конца шестидесятых до конца девяностых годов)» [6, С. 7].

Трудно назвать актуальные проблемы методики преподавания русского языка, которые бы не интересовали этого неординарного, одержимого своей наукой человека. За что бы ни брался М.Т. Баранов, он всегда удивлял нас умением сочетать чувство нового с верностью лучшим традициям прошлого. Михаил Трофимович исследовал общие вопросы преподавания русского языка, занимался разработкой методики орфографии и пунктуации. Этому выдающемуся учёному принадлежит заслуга в формулировании принципов словарной работы, в разработке содержания обогащения словарного запаса учащихся. Особенно значителен его вклад в изучение исторического наследия преподавания школьного курса русского языка и в построение методической системы изучения лексики и фразеологии. Лингвометодические установки М.Т. Баранова нашли свое отражение в практическом применении: он является автором «Школьного орфографического словаря русского языка» [4], «Школьного словаря образования слов русского языка» [5]. Учёный основал научную методическую школу «Формирование лингвистического мировоззрения» и был научным руководителем более 50 кандидатов и докторов наук.

Но в большей мере М.Т. Баранов известен как один из авторов учебника по русскому языку для учащихся 5-7 классов [9; 10; 11; 12; 13; 14]. Не одно поколение школьников осваивали грамматическую систему русского языка, приобретая умения и навыки умелого пользования богатством своего народа – русским языком. Когда в школьную образовательную парадигму «ворвалась» риторика, не раз приходилось методисту отстаивать право учебника на формирование устной речи учащихся. Этой сложной проблеме взаимоотношений школьного курса русского языка (раздела «Развитие речи») и риторики посвящена одна из последних работ ученого «От риторики к развитию речи в школах России» [3].

Наша статья – попытка ещё раз осмыслить высказанную Михаилом Трофимовичем Барановым точку зрения на данную проблему и помочь учителю осознать, какие неиспользованные методические возможности таятся в учебниках русского языка [9; 10; 11; 12; 13; 14] для реализации задач формирования устной речи учащихся.

Изложение основного материала статьи. По мнению М.Т. Баранова, «кризис методики развития устной речи в школе привёл ученых-методистов к поискам путей его преодоления, и они обратились к праматери развития речи – риторике» [3, С. 50].

В российском гуманитарном образовании можно выделить несколько направлений в использовании риторического наследия. Первое направление исследует дидактическую роль риторики в системе лингвистического образования (В.И. Аннушкин [2], А.К. Михальская [8]). Второе – изучает возможности введения в школьный учебный план нового предмета «Риторика». М.Т. Баранов объясняет последний факт тем, что школьные учителя в основном занимались развитием письменной речи и почти не уделяли внимания устной публичной речи. Школа специально не учла своих воспитанников искусству устной речи. Потребность же в «говорящей» личности в связи с демократизацией жизни российского общества многократно возросла. Прошло уже более 20 лет, когда появились программы и учебники по риторике, однако она не завоевала прочного места в школьном расписании. Основную причину М.Т. Баранов видит в том, что «риторики лишь создали дублирующую систему развития устной речи учащихся, которая уже была отражена в действующих программах и учебниках по русскому языку для 5-9 классов. Наполнить же риторика прежним содержанием невозможно. Фактически сейчас происходит «надевание» ушедшего из жизни термина на современное содержание, а это по отношению к школе является деянием совершенно бессмысленным» [3, С. 57].

В последнее время в системе школьного лингвистического образования наметился путь подготовки учащихся к устным публичным выступлениям. Для этого в Стандарте образования по русскому языку включены соответствующие предметные результаты: «...создание устных монологических высказываний на основе жизненных наблюдений, личных впечатлений, чтения учебно-научной, художественной и научно-популярной литературы: монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование, выступление с научным сообщением; участие в диалоге разных видов: побуждение к действию, обмен мнениями, запрос информации, сообщение информации ..., обсуждение и чёткая формулировка цели, плана совместной групповой деятельности ...» [16, С. 53]. Заложённая в Стандарте и в учебниках система обучения устной речи может решить эту проблему в рамках школьного курса русского языка.

Остановимся на положениях, важных для осмысления рассматриваемого вопроса.

В 20-м столетии после открытия в начале века Ф.де Соссюром единства «язык – речь» [15] в лингвистике установилось представление о языке как двусторонней коммуникативной системе, в которой одной из её сторон является система языковых единиц, объединённых в парадигмы, а с другой – речь как реализация единиц в актах речевой деятельности. Путь данной концепции в школу был долгим, изучение строя языка не связывалось с обучением учащихся речи. Учебники этого времени по русскому языку были грамматико-правописными. Такое положение сохранялось до начала 60-х годов. Впервые полное ознакомление с функциями языковых единиц в речи было отражено в учебниках, одним из авторов которых является М.Т. Баранов [9; 10; 11; 12; 13; 14]. Соединение языка и речи в школьном учебнике стало достижением методики обучения русскому языку, в том числе и методики развития устной речи. Значительную роль в этом сыграли идеи Т.А. Ладыженской. В 1975 году Таисия Алексеевна опубликовала монографию, посвящённую проблеме обучения устной речи. Автор предлагает методику работы по развитию устной речи учащихся в общей системе обучения русскому языку. Т.А. Ладыженская пишет: «Анализ действующих учебников показывает, что в них содержится достаточно разнообразный материал для решения поставленного вопроса» [7, С. 42].

Однако могут возникнуть вопросы: а не устарели ли учебники, не исчерпала ли себя заложённая в них система работы по развитию устной речи? Давайте ещё раз перелистаем страницы знакомых учебников, постараемся заново осмыслить хорошо известный материал и убедимся, что в школах, где отсутствует предмет «Школьная риторика», есть все возможности с помощью учебника, формировать умения и навыки, связанные с созданием устных публичных высказываний.

Для того чтобы стимулировать учебно-познавательную активность школьников на уроке, вызвать у них желание выразить свои мысли в устной форме, учебник несет специальную мотивационно-смысловую сферу. По мнению Е.Н. Абрашиной, мотивацию обеспечивают, во-первых, наличие разнообразных ситуативных упражнений; во-вторых, последовательность в формировании коммуникативных умений: от анализа текста-образца к построению самостоятельных высказываний; в-третьих, наличие разнообразных источников высказывания, и, наконец, органическая связь с изучением грамматического строя речи [1].

Ситуативные упражнения – очень ценная черта учебников (кстати, это основа учебников по риторике), поскольку подобные упражнения учат вдумываться в речевую ситуацию, соотносить свое высказывание с задачей и адресатом, готовят к эффективному речевому общению. Так, ситуативный характер носят упражнения по рисункам для создания учебно-речевых ситуаций. В упр.728 (5 класс) учащимся предлагается составить диалог по рисунку «Нарушитель», используя глаголы, данные на полях: *сказать, произнести, проговорить, промолвить*. Задание сопровождается следующим комментарием: «Представьте, что история, изображённая на рисунке или подобная, произошла в вашей или знакомой вам семье. И вот в кругу близких вам людей вы рассказываете, как все произошло» [10, С. 146].

Стимулируют речевую активность школьников не только ситуативные упражнения, а также задания аналитико-речевого характера, требующие создания собственного текста на основе данного. Эти упражнения определяют последовательность в формировании коммуникативных умений: от анализа текста-образца к построению самостоятельных высказываний. Текст-образец как модель определённого типа речи помогает овладеть структурой, осознать связь между частями текста, понять текстообразующую роль языковых явлений. Обратимся к материалам учебника. Первыми темами в учебнике являются темы «Язык и человек» (5 класс) и «Русский язык – один из развитых языков мира» (6 класс). Эти небольшие по объёму темы занимают особое место в структуре учебника, поскольку имеют наряду со специальной, общеобразовательную направленность. Учащиеся, опираясь на материал учебника, рассуждают о роли речевого общения в жизни людей, наблюдают над своеобразием устной и письменной речи [9, С. 4-6; 11, С. 4-7]. Безусловно, сведения о речи, включённые в учебник, ориентированы. Они дополняются как самим учителем, так и (что самое важное) учащимися.

Наряду с текстом-образцом в учебниках используются и другие стимулы, причем предусмотрено разнообразие источников высказывания, их чередование, например, аудиозаписи, которые дают возможность услышать образцы живой устной речи, открывая дополнительные возможности для воспитания культуры слушания, или цветные приложения с репродукциями картин. К сожалению, полиграфическое качество их вызывало справедливые нарекания, и как следствие они были исключены из учебников. Однако время показало несостоятельность этого мероприятия, поэтому в последние издания репродукции вновь включены. Какие приёмы учебной деятельности использовать на уроке, чтобы у школьников появилось желание говорить о картине? Задания учебника максимально приближают учащихся к содержанию картины: «Любите ли вы ходить в лес, собирать грибы и ягоды? Посмотрите, как изобразил лето художник А.А. Пластов» [9, С. 54]. Учебники

используют возможности и кинофильма. Вот задание упр. 660 (5 класс): «Что нужно сделать, чтобы устный рассказ хорошо слушали? Посмотрите кинофильм «Как я однажды ...». Обратите внимание на поведение рассказчика, его жесты, выражение лица» [10, С. 74]. В этом задании выделено то принципиально новое, что может показать фильм – речевое поведение рассказчика, использование невербальных средств коммуникации.

В учебниках развитие устной речи учащихся связано с изучением грамматики русского языка, что соответствует современной стратегии формирования функциональной грамотности. Так, работа над описанием проводится в рамках изучения имени прилагательного, составление рассказов по личным впечатлениям – при изучении глагола. Это позволяет показать роль изучаемых языковых средств в устных текстах. Например, спортивный репортаж – знакомый и интересный детям речевой жанр, и в учебнике для него найдено точное место – параграф «Употребление времен». Продолжая спортивный репортаж по рисункам, пятиклассники для оживления повествования обращаются к глаголам настоящего исторического времени, убеждаются в целесообразности его употребления (упр. 736) [10, С. 150].

Выводы. Таким образом, определенная последовательность в обучении устной речевой деятельности и связь этой работы с изучением грамматического строя русского языка, наличие ситуативных заданий, разнообразие источников высказывания – это всё составляет систему развития связной устной речи, опирающуюся на принципы лингводидактики. Эти методические средства и формы организации работы с учебником предполагал М.Т. Баранов, когда в достаточно категоричной форме высказал свое мнение: «Решают ли так называемые школьные риторика проблему выхода из кризиса методики обучения детей устной речи. Нет, не решают... Система обучения устной речи, заложенная в учебниках, спокойно решит и эту проблему в рамках школьного курса русского языка без создания нового специального учебного предмета» [3, С. 57]. Отметим, что последние издания учебников открывают дополнительные возможности для реализации новых методических идей в области развития связной устной речи и для проведения собеседования в 9 классе.

Литература:

1. Абрашина, Е.Н. Лингводидактические основы обучения риторике на продвинутом этапе гуманитарного гимназического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Абрашина Екатерина Николаевна. – М., 2000. – 186 с.
2. Аннушкин, В.И. Риторика. Вводный курс / В.И. Аннушкин. – М.: Флинта, 2021. – 293 с.
3. Баранов, М.Т. От риторики к развитию речи в школах России / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 50-57
4. Баранов, М.Т. Школьный орфографический словарь русского языка / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
5. Баранов, М.Т. Школьный словарь образования слов русского языка / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 2016. – 384 с.
6. Дейкина, А.Д. Михаил Трофимович Баранов – учитель, учёный, человек / А.Д. Дейкина // Михаил Трофимович Баранов – учёный, человек. – М.: Прометей, 205. – С. 7-19
7. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
8. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово / А.К. Михальская. Учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразов. учреждений. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
9. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 223 с.
10. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 207 с.
11. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 191 с.
12. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 191 с.
13. Русский язык. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 176 с.
14. Русский язык. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2021. – 138 с.
15. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр; Пер. с франц. яз. А.А. Холодовича; Ред. М.А. Оборина; Предисл. проф. Н.С. Чемоданова. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287): <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения 22.05.2023)

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель **Филенко Роман Евгеньевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММЫ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ХУДОЖНИК-АНИМАТОР

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы особенностей формирования курсов профессиональной переподготовки по специальности художник-аниматор. Потребность в художниках-аниматорах вызвана развитием отрасли анимационного производства в компьютерной игровой индустрии, в рекламной отрасли, возросшей потребности создания развлекательного и обучающего материала. Удовлетворить потребность в необходимых специалистах можно за счет подготовки новых кадров с нуля, либо за счет переподготовки специалистов смежных специальностей. Реализация второго подхода позволяет снизить издержки и сократить временной интервал, затрачиваемый на обучение. В этом случае необходимы те методы обучения, которые максимально эффективно решали бы поставленную задачу. Данная статья рассматривает вопросы совершенствования данных методов в рамках формирования содержания учебной программы курсов.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, совершенствование программы, художник-аниматор, анимация, проблемы обучения.

Annotation. This article discusses the issues of the features of the formation of professional retraining courses in the specialty artist animator. The need for animators is caused by the development of the animation industry in the computer game industry, in the advertising industry, the increased need to create entertainment and educational material. It is possible to satisfy the need for the necessary specialists by training new personnel from scratch, or by retraining specialists in related specialties. The implementation of the second approach allows to reduce costs and reduce the time interval spent on training. In this case, those teaching methods are needed that would most effectively solve the problem. This article considers the issues of improving these methods in the framework of the formation of the content of the curriculum of courses.

Key words: professional retraining, program improvement, animation artist, animation, learning problems.

Введение. Потребность формирования новых профессиональных кадров в области анимации диктуется рынком. Создание новой развлекательной, познавательной, обучающей, рекламной, информационной продукции требует наличие различных специалистов с высоким уровнем подготовки. Со слов представителей анимационных компаний в отрасли сложился дефицит кадров, в особенности художников-аниматоров.

С другой стороны у общества возрастает интерес к анимационной продукции, и формируется интерес к профессиям, относящимся к их созданию. Вызвано это в первую очередь активным развитием в области информационных технологий; большей доступностью профессиональных технических средств обычным гражданам (фото-видео аппаратуры, аудио-записывающих устройств, технических средств обработки материала); появлению свободного программного обеспечения, способного конкурировать с дорогими профессиональными программами. Это позволяет уже со школьного возраста пробовать свои силы в области анимации, а в некоторых случаях еще и до школы (в рамках системы дополнительного образования). Таким образом, в обществе самостоятельно формируются потенциальные кадры для анимационной отрасли, уже имеющие некоторый опыт создания анимационной продукции.

В то же время отмечается недостаток методик по обучению анимации [1]. Опрос педагогов ведущих курсы повышения квалификации в области анимации, профессиональной переподготовки художников-аниматоров, а так же обучающихся студентов в вузах творческих специальностей, подтверждает этот факт. Малый объём существующей специальной литературы не позволяет в полной мере удовлетворить необходимый спрос на требуемую информацию в современных условиях. Отсутствуют необходимые учебники, а учебные пособия по узким вопросам отстают от современного состояния технического и информационного развития в анимационной отрасли.

При составлении программ профессиональной переподготовки возникает ряд трудностей связанных с методическим обеспечением. Существующее разнообразие действующих программ по переподготовке художников-аниматоров не в полной мере удовлетворяет современным потребностям рынка. Что соответственно требует совершенствования уже существующих программ.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим требования профессионального стандарта 04.008 предъявляемого к художнику-аниматору. Согласно трудовым функциям, художник аниматор должен воплощать художественный замысел посредством визуализации движения анимационного персонажа с помощью: последовательных рисунков; покадрового движения частей куклы-перекладки; покадровой съёмки объёмных предметов; покадрового изменения положения частей компьютерной модели [2]. Таким образом, художник-аниматор должен иметь навыки: рисования, работы с компьютерными моделями посредством графических программ, работы с предметной анимацией. Т.е. не иметь какую либо одну узкую специализацию.

Рассматривая реальную трудовую деятельность художников аниматоров в студиях, необходимо отметить, что явная узкая специализация всё-таки присутствует. Каждый художник-аниматор предпочитает развиваться в своей, близкой ему технике анимации. В частности: рисованной, перекладной, кукольной, пластилиновой, сыпучей, компьютерной 2D, 3D и других техниках. Накладывает на эту узкую специализацию и характер выполняемой работы в конкретном проекте. Сами организации предъявляют и свои узкие требования, например, навык работы в том или ином программном обеспечении.

Предполагаемых в рамках курсов профессиональной переподготовки от пятисот академических часов (рассчитанных на полгода) вполне достаточно для получения знаний и умений в узкой области анимации. Но, помимо работы на отдельном участке производства в проекте, от художника-аниматора требуется и создание собственных авторских проектов, где все задачи решаются иногда одним человеком. Это, в свою очередь, предполагает наличия и некоторых дополнительных компетенции, в том числе в области режиссуры, видеомонтажа, сценической игры, звукозаписи и т.п., что создаёт некоторое противоречие в определении необходимых навыков для художника-аниматора.

Рассмотрим основные требования к знаниям и умениям предъявляемых художнику-аниматору стандартом:

- профессионально рисовать (знать основы рисунка);
- реализовывать характерные движения в технологии рисованной, кукольной, перекладной анимации (знать необходимый набор информации, необходимый для визуализации характерного движения);
- уметь распределять ключевые позы по хронометражу сцены для визуализации характерного движения;
- уметь применять принципы анимации для визуализации характерного движения;
- уметь составлять схемы движения анимационного персонажа и заполнять экспозиционные листы для дальнейших этапов создания видеоряда;
- знать основы биомеханики;
- знать основы компьютерной графики;
- знать принципы композиции;
- уметь использовать библиотеки поз анимационных персонажей без нарушения их узнаваемости;
- уметь использовать разработанные модели анимационных персонажей и способы управления ими.

Как видим из выше перечисленного, в требованиях в частности отсутствуют такие знания и умения, как разработка концепта персонажа и сцены, создание компьютерной модели персонажа и необходимых упомянутых выше знаний и умений формирующих компетенции для проектирования авторской анимационной продукции. Таким образом, в стандарте изложены лишь минимальные требования необходимые художнику-аниматору. Соответственно, их так же необходимо учитывать при разработке соответствующих курсов профессиональной переподготовки.

Проведённый анализ программ существующих курсов профессиональной переподготовки показал отсутствие единой системы обучения. В то же время отдельные элементы программ совпадают. Например, в рассмотренных программах присутствовали:

- Основы рисунка. Скетчинг.
- История анимации.
- Теория анимации.
- Основы актерского мастерства.
- Графические редакторы (определяются спецификой конкретного курса).

В некоторых курсах присутствовали:

- Создание персонажа.
- Работа со звуковым оформлением.
- Блок насмотренности.

Таким образом, в большинстве курсов переподготовки внедрены блоки, не предусмотренные изначально стандартом. Это позволяет расширить кругозор слушателям курсов и получить дополнительные умения для самостоятельной реализации полноценных проектов.

При проектировании собственных курсов профессиональной переподготовки, нами была поставлена цель создать условия, необходимые для формирования у будущих художников-аниматоров компетенций самостоятельного развития, с возможностью дальнейшей передачи собственного опыта для подготовки новых специалистов в области анимации. Для этих целей был дополнительно в программу добавлен модуль методики преподавания классической анимации.

Первоначальная программа профессиональной переподготовки включала в себя следующие дисциплины:

- Анимационный рисунок.
- Классическая анимация.
- Методика преподавания классической анимации.
- Стоп-моушен анимация.
- Актерское мастерство.
- Режиссура анимационного фильма.
- Звуковое оформление анимационного фильма.

В рамках данных дисциплин рассматривались все необходимые вопросы, входящие в профессиональный стандарт. Особенностью курса было то, что часть преподавателей, будучи практикующими специалистами, не имели возможности лично посещать аудиторские занятия в виду сильной территориальной удалённости. Было принято решение часть занятий проводить в дистанционном формате.

Такая форма проведения занятий ни как не сказалась на качестве полученных результатов, т.к. имеющихся технических средств хватало для трансляции в режиме реального времени необходимой информации, прямого диалогового общения и проверки выполненных заданий. Присутствовала возможность повторного просмотра занятий. Имелась обратная связь.

Для достижения подобного результата предварительно создавались условия, что слушатели курсов изначально были обеспечены техническими средствами (компьютерами, стабильным доступом к интернету, графическими планшетами), что было начальным условием при приёме на курсы. Вторым условием было строгое соблюдение режима обучения. Принимались только мотивированные слушатели по конкурсному отбору. Изначально количество мест на курсы строго ограничено, что позволяет педагогам эффективно взаимодействовать с группой (успевать проверять задания, оперативно реагировать на возникающие трудности в процессе обучения у слушателей). Третьим условием должна быть базовая предварительная подготовка. Выбирались только те, у кого был достаточный навык в рисунке (в основном лица, имеющие базовое художественное образование). Соблюдение всех трёх условий позволило всем слушателям успешно дойти до финала и защитить итоговую аттестацию.

Одной из трудностей, с которой пришлось столкнуться большинству слушателей, был блок анимационного рисунка. Одной из особенностей которого было создание скетчей по предлагаемому образу (фотографии). Базовая академическая подготовка потребовала некоторого времени для перестройки на эту технику рисунка. Слушатели вначале пытались старательно, максимально точно передать форму, хотели передать светотеневые отношения, пластику объекта, на что тратили избыточно время. В то время как требовался максимально лаконичный, но при этом выразительный (гротескный) рисунок с элементами конструкции формы для дальнейшей анимации. Это потребовало в некотором роде «ломать» имеющиеся закреплённые навыки академического рисунка.

Ошибки, возникающие при выполнении анимационных заданий, подробно разбирались с группой и как следствие достаточно успешно были преодолены. Базовое условие – задание не принималось, пока не были устранены все ошибки. В рамках заданий анимировались традиционные объекты, такие как: скачущий мяч, развевающийся флаг, маятник, пушка, прыгающие персонажи, походка, бег, взаимодействие персонажей с объектами, липсинг и т.п.

В качестве графического редактора был выбран Blender, как редактор сочетающий в себе возможность создания рисованной анимации (в режиме Grease Pencil), так и редактор, позволяющий работать с видео. В качестве альтернативных видеоредакторов было предложено использовать DaVinci, Shotcut, либо другой доступный слушателю.

Другой возникшей трудностью было реализация съёмки предметной и перекладной анимации, т.к. каждый слушатель реализовывал эти задания самостоятельно в имеющихся у себя условиях. Поэтому предложено было проводить съёмку на собственный смартфон, либо на веб камеру тем, у кого не было доступа к профессиональному мультипликационному станку. Для этого требовалось крепко зафиксировать устройство для съёмки и обеспечить равномерное освещение пространства доступными средствами. Для телефонов использовалась программа Stop Motion Studio, для веб-камер AnimaShooter. Выбор на это программное обеспечение пал в виду их свободной доступности, отсутствию необходимости покупки.

Кукольную анимацию, ввиду сложности организации и дополнительных финансовых затрат, было решено заменить на предметную (техника пикселизации), сыпучую и пластилиновую техники анимации. Полученные результаты всех удовлетворили и одновременно позволили открыть слушателям новые направления развития в творчестве.

В процессе реализации программы переподготовки были выявлены возникающие затруднения. Были проанализированы результаты и сделаны выводы. В результате чего программа подверглась некоторым изменениям. Модернизированная программа получила следующие дисциплины:

- Анимационный рисунок и скетчинг.
- Основы классической анимации.
- Компьютерная анимация, монтаж, звук.
- История анимации и насмотренность.
- Стоп-моушен анимация.
- Проектирование анимационного фильма.
- Режиссура анимационного фильма.
- Актинг и озвучивание анимационного фильма.
- Методика преподавания анимации.

Особенностью реализации данной программы стало большее количество времени отведённых на работу в аудитории, с сохранением возможности преподавать некоторые дисциплины дистанционно (для привлечения отдельных специалистов из других населённых пунктов). Помимо этого появилась возможность проводить съёмку на стационарном станке для перекладной анимации во время аудиторных занятий. Слушатели курсов получили доступ к современным персональным

компьютерам. Это позволило слушателям в рамках дисциплин «Проектирование анимационного фильма» и «Стоп-моушен анимация» поучаствовать в создании совместного анимационного проекта.

Данный проект позволил слушателям перейти от индивидуальной работы к коллективной, что продемонстрировало способы взаимодействия в команде. Проводимые круглые столы и совместная работа позволили раскрыться слушателям в социальном взаимодействии, в то время как изначально многие были закрепощены, т.к. видели перед собой незнакомых людей и взаимные контакты между ними создавались с трудностью. Совместные проекты можно считать положительным опытом и стоит их рассматривать в проектировании учебных курсов.

Стоит обратить внимание и на методику обучения анимации. Первой по сложности задачей художника-аниматора является создание движения объекта (персонажа, предмета). Но данная задача относится больше к технической области. Она быстро осваивается, включая и людьми, имеющими склонность к техническому типу мышления. По этому, в сфере анимации трудится много людей, в том числе и с техническим образованием, а не только с художественным. Второй задачей является анализ пластики движения объектов. Рассмотрение отдельных фаз движения, разбиение движения на составляющие части. А освоив этот этап, можно переходить к более сложному этапу – это, передаче характера персонажа. По сути, наделение персонажа характером и есть одушевление не живых предметов, их анимации. По мнению Ф.С. Хитрука, самой сложной задачей для художника является одушевление мысли [3, С. 74].

Так же стоит обратить внимание и на исторические особенности развития анимации в разных странах. Например, в американской анимации больше была ориентация на изобразительную составляющую формы. В основе была зрелищность, что обуславливалось необходимостью создания коммерческого продукта. Анимация относилась к сфере развлечения. В Европе была склонность к эстетствующему интеллектуализму, шедшему в русле театральных традиций европейского авангарда. В нашей стране в анимации проявлялись больше агитационно-просветительские и дидактических функций [4]. Это привело к созданию разных школ и разных подходов.

Выводы. В результате проделанной работы был проведён анализ существующих программ курсов профессиональной переподготовки по специальности художник-аниматор. Выявлены их особенности и проанализированы на соответствие требованиям профессионального стандарта. Была разработана собственная программа профессиональной подготовки. После её реализации была проведена корректировка содержания и методических подходов с целью оптимизации учебного процесса.

Полученные результаты позволили создать усовершенствованную программу и повторно апробировать полученные данные и проверить новые подходы в обучении на курсах профессиональной переподготовки. Это дало планируемый эффект. В то же время полученная программа требует дополнительных усовершенствований с учетом изменяющихся условий, как в анимационной отрасли, так и с учётом спроса со стороны общества.

Литература:

1. Бахметьев, Д.А. Создание учебного анимационного фильма как способ активации познавательной деятельности студентов / Д.А. Бахметьев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-uchebnogo-animatsionnogo-filma-kak-sposob-aktivatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения 12.04.2023)
2. Профессиональный стандарт 04.008 "Художник-аниматор". – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/04.008-hudozhnik-animator.html>
3. Хитрук, Ф.С. Профессия – аниматор / Ф.С. Хитрук. (В 2 т., т. 1). – М.: Гаятри, 2007. – 304 с.
4. Петрухина, О.В. Методы и средства прикладной анимации в России на рубеже 1940-1960-х гг. / О.В. Петрухина // Человек и культура. – 2019. – № 1. – С. 1-10. – DOI: 10.25136/2409-8744.2019.1.28734. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28734

Педагогика

УДК 378.2

доцент Ханевская Галина Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются междисциплинарные связи педагогики с другими областями знания гуманитарной направленности. Указывается на необходимость учитывать междисциплинарные связи в образовательном процессе. Отмечается, что знание других наук помогает педагогам лучше понимать как учащихся, так и самих себя. Выявляются междисциплинарные связи педагогики, свидетельствующие о переносе педагогических идей в другие области знания. Кроме этого, подчеркивается, что наличие связей между педагогическими и другими дисциплинами дает возможность расширить научный диалог. В заключении исследования отмечается, что образование и обучение должны быть междисциплинарными. Также даются примеры из практики, иллюстрирующие связь педагогики с другими предметами. Междисциплинарные связи педагогики с другими предметами является неотъемлемой частью развития образовательного процесса в целом. Таким образом, связь педагогики с другими дисциплинами играет важную роль в формировании целостной и комплексной системы образования, способствует эффективному использованию разных предметов в обучении, а также формированию социально-значимых навыков и компетенций.

Ключевые слова: педагогика, образование, гуманитарные науки, междисциплинарные связи, влияние, развитие.

Annotation. The article examines the interdisciplinary connections of pedagogy with other fields of knowledge of humanitarian orientation. It is pointed out the need to take into account interdisciplinary connections in the educational process. It is noted that knowledge of other sciences helps teachers to better understand both students and themselves. Interdisciplinary connections of pedagogy are revealed, indicating the transfer of pedagogical ideas to other fields of knowledge. In addition, it is emphasized that the presence of links between pedagogical and other disciplines makes it possible to expand the scientific dialogue. The conclusion of the study notes that education and training should be interdisciplinary. Practical examples illustrating the connection of pedagogy with other subjects are also given. Interdisciplinary connections of pedagogy with other subjects is an integral part of the development of the educational process as a whole. Thus, the connection of pedagogy with other disciplines plays an important role in the formation

of a holistic and integrated education system, promotes the effective use of various subjects in teaching, as well as the formation of socially significant skills and competencies.

Key words: pedagogy, education, humanities, interdisciplinary connections, influence, development.

Введение. Педагогика имеет множество связей с другими науками, которые влияют на эффективность обучения и воспитания. Достижение эффективных научных исследований, разработка педагогических технологий и новаторство возможно при существовании межпредметных связей и межнаучного системного подхода к предмету изучения.

Педагогика взаимодействует с такими науками, как философия, социология, этика, эстетика, психология, анатомия и физиология человека, этнография, математика, кибернетика. Такое взаимодействие помогает ей развиваться, совершенствоваться и укреплять свои связи [2].

Изложение основного материала статьи. Связь педагогики с другими науками обусловлена ее предметом и задачами и включает в себя следующие компоненты:

- Философия. Философия является основой педагогики, так как она определяет ценности, принципы и идеалы обучения и воспитания.
- Психология. Психология изучает психологические процессы, которые происходят у учеников в процессе обучения и воспитания. Педагогика использует знания психологии для эффективных методов обучения и воспитания.
- Медицина. Медицина изучает как здоровье, так и заболевания, которые могут повлиять на процесс обучения и здоровье учащихся. Педагогика использует знания медицины для обеспечения здоровья и безопасности учащихся в образовательном учреждении.
- Социология. Социология изучает социальные структуры и отношения, которые могут повлиять на обучение и воспитание. Педагогика использует знания социологии для создания адаптивной и инклюзивной среды для обучения и воспитания.
- Лингвистика. Лингвистика изучает язык и его использование в обществе. Педагогика использует знания лингвистики для разработки эффективных методов обучения языку.
- Информатика. Информатика изучает компьютеры и средства обработки информации. Педагогика использует знания информатики для использования новых технологий в обучении.
- Литература. Педагогика связана с литературой через литературное образование и использование литературных произведений в обучении.
- История. Педагогика и история связаны через историю образования, образовательных систем и педагогических методик.

Самым первым и основным источником развития педагогики являлась философия. Это база и двигатель развития педагогики. Педагогика и философия имеют тесную связь, поскольку используют одни и те же принципы для развития интеллектуальных, эмоциональных, физических и социальных качеств человека. Философия занимается вопросами сущности общества и человека, педагогика – образованием и воспитанием общества, которые направлены на развитие, как личности индивида, так и формирование общей культуры общества.

Педагогические теории базируются на философских идеях о нравственности, культуре, ценностях, свободе, правах человека, государстве. Философия в свою очередь вырабатывает понимание человеческой природы, этики и морали, формируя фундаментальные принципы, на которых развиваются педагогические стратегии.

Философия предоставляет педагогической науке философские концепции, которые отражают взгляды на воспитание личности и ее место в мире. Такая связь позволяет педагогам разрабатывать новые педагогические стратегии и методики, а также оценивать, как эффективно они работают в различных ситуациях и применяются в образовательном процессе.

Философия и педагогика взаимосвязаны как науки, потому что обе занимаются вопросами развития личности, социального прогресса, о ценностях знаний и образования. Философия исследует фундаментальные проблемы существования, морали и нравственности, новых знаний, чтобы помочь педагогике в разработке новых учебных программ, развитию новых методов и подходов в образовании, которые могут помочь эффективному формированию личности.

Педагогика, в свою очередь, использует результаты философских исследований в своей практике, стремясь к развитию человека как индивидуума и члена общества в разных социальных и культурных контекстах. Таким образом, философия и педагогика взаимодействуют, обогащая друг друга и создавая более эффективные и глубокие методы подготовки нового поколения.

Связь педагогики и психологии заключается в том, что педагогика использует знания психологии для понимания и обучения личности ребенка, а психология дает педагогам возможность развивать эффективные методы обучения и воспитания.

Педагогика помогает в решении психологических проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания, а также развивает эффективные методы работы с обучающимися.

В свою очередь, психология исследует психические процессы, влияющие на обучение и воспитание ребенка, а также на его личностное развитие. Она изучает механизмы формирования личности и описывает эти процессы с научной точки зрения.

Таким образом, педагогика и психология работают в тесном взаимодействии друг с другом. Знание психологии помогает педагогам лучше понимать личностные особенности учащихся и развивать индивидуальный подход к каждому ребенку, тем самым, улучшая эффективность обучения и воспитания.

Связь педагогики и медицины выражается в том, что обе науки нацелены на развитие и улучшение качества жизни людей. С одной стороны, педагогика занимается воспитанием и обучением, формированием личности ребенка и подростка, развитием интеллектуальных и творческих способностей. А медицина заботится о здоровье человека, его физическом и психическом состоянии, профилактике и лечении заболеваний.

Однако связь педагогики и медицины не ограничивается только сходством целей. Педагогика и медицина используют схожие подходы и методы, такие как наблюдение, диагностика, планирование и контроль. Например, при работе с детьми с особенностями развития, специалисты обоих направлений используют индивидуальный подход, учитывающий особенности развития ребенка и его потребности.

Также в области педагогики и медицины существуют пересечения в плане совместной работы. Например, в школах и детских садах работают медицинские работники, обеспечивающие здоровье детей и проводящие медицинские осмотры, а педагоги и психологи могут консультироваться у врачей по вопросам развития ребенка и оценки его физического и психологического состояния.

Из этого следует, что связь педагогики и медицины проявляется в том, что обе науки заботятся о здоровье и благополучии человека, используют подобные методы работы и сотрудничают в указанных выше направлениях.

Прослеживается взаимосвязь между педагогикой и социологией, так как обе науки изучают социальные процессы и явления. Они объединяются в области исследования социальной педагогики, которая изучает социально-педагогические процессы и феномены взаимодействия социума и образования.

Социология помогает педагогике анализировать социальные процессы и изменения, которые могут повлиять на обучение и воспитание детей. Она изучает общественную среду, в которой развивается личность, и определяет, какие социальные факторы могут влиять на развитие ребенка [3, С. 10].

Педагогика изучает процессы образования и воспитания, поэтому ее исследования помогают социологии лучше понимать, как эти процессы влияют на развитие общества в целом.

Связь педагогики и лингвистики заключается в их общей задаче – изучении языка как средства общения и его использования в обучении. Лингвисты изучают языковые структуры и особенности языка, а педагоги разрабатывают методы обучения языку и помогают обучающимся овладеть им.

Педагоги используют лингвистические результаты в своей работе, чтобы помочь понимать и использовать языковые структуры и правила. Лингвисты также помогают педагогам разрабатывать учебные материалы и методики работы с разными категориями обучающихся.

Существует множество общих областей, в которых педагогика и лингвистика пересекаются. Например, обе науки ориентированы на изучение языкового развития детей, педагоги и лингвисты работают над созданием методик развития языковых навыков у детей разного возраста.

Другой общей областью взаимодействия педагогики и лингвистики является изучение второго языка. Лингвисты изучают особенности языка для того, чтобы педагоги могли эффективно преподавать его не носителям языка.

Так, связь между педагогикой и лингвистикой весьма тесна, поскольку обе науки ориентированы на изучение и преподавание языка.

Существует связь между педагогикой и информатикой. Обе области занимаются обучением и передачей знаний, навыков и умений. Однако информатика является инструментом, который педагогика может использовать для улучшения процесса обучения.

Информатика может быть использована в педагогике для организации учебных материалов, улучшения доступности учебной информации и облегчения процесса обучения в целом. Программное обеспечение может помочь педагогам создавать интерактивные уроки, видеоуроки и интерактивные задания, которые могут увеличить мотивацию учащихся и помочь им лучше понимать тему изучения.

Информатика также может применяться для оценки учеников. Можно использовать программное обеспечение для тестирования, оценки и мониторинга успеваемости учащихся.

Кроме того, информатика может помочь педагогам проследить прогресс обучающихся и узнать, что работает для них лучше всего, включая анализ данных об успехах учащихся, выборку фидбека и создание индивидуальных планов обучения.

Информатика может быть удобным инструментом для педагогов в создании новых методик обучения, улучшении процесса обучения и установки более определенных целей.

Связь педагогики с литературой также весьма тесная. Литература является важным компонентом образования, так как помогает развивать воображение, эмпатию, креативность, эстетический и нравственный вкус личности учеников.

Литература в образовании может использоваться как отдельный предмет, а также как дополнительный материал. Использование литературы во всех аспектах образования, начиная с начальной школы и заканчивая университетом, позволяет ученикам и студентам освоить ряд принципиальных навыков, которые не получаются приобрести из других учебных материалов. К ним можно отнести следующие:

- Развитие общекультурных компетенций. Знакомство с произведениями мировой литературы позволяет понимать историю и культуру разных народов, формировать эстетический вкус и развивать интеллектуальные интересы.
- Развитие навыков коммуникации и эмпатии. Изучение литературы помогает ученикам развивать навыки коммуникации и эмпатии, учиться пониманию взглядов, мнений и чувств у других людей, улучшать умение выражать свои мысли и идеи.
- Развитие языковых навыков. Литература является одним из лучших инструментов для изучения языков. Ученики изучают новые слова и выражения, которые они могут использовать в речи.
- Развитие эстетического вкуса. Литература помогает формированию эстетического вкуса и критического мышления. Читатели могут учиться анализу произведений, оценке качества текста, и формированию собственного мнения.
- Развитие навыков творческого и критического мышления. Чтение литературных произведений помогает развивать навыки творческого и критического мышления, что может быть очень полезно в будущей жизни учеников.

В итоге, связь педагогики с литературой является очень важной и полезной для формирования целостной, гармонично развитой личности учеников и студентов.

Выводы. Связь педагогики с другими дисциплинами является необходимой для формирования целостной и комплексной системы образования. Каждый учебный предмет имеет свои особенности и может внести свой вклад в развитие личности обучающихся. Например, математика помогает развитию логического мышления и аналитических способностей, физика – умению работать с научным материалом, строить гипотезы и проверять их на практике.

Изучение и применение педагогических принципов и методов помогает более эффективно использовать учебные дисциплины в обучении, создавая комфортные условия для учеников. Например, применение деловых игр в математике, дискуссионных методов в истории, проектных методов на уроках биологии и технологии. Это способствует созданию более интересной и результативной образовательной среды [1, С. 10, 25].

Также важна междисциплинарная связь педагогики с предметами в контексте формирования социально-значимых навыков и компетенций. Например, изучение иностранных языков может помочь развить коммуникативные навыки и межкультурное понимание, изучение физики может привести к формированию гражданской позиции в области экологии и энергосбережения.

Таким образом, междисциплинарная связь педагогики с другими дисциплинами играет важную роль в формировании целостной и комплексной системы образования, способствует эффективному использованию предметов в обучении, а также формированию социально-значимых навыков и компетенций.

Литература:

1. Лапшин, И.И. История педагогических теорий / И.И. Лапшин. – Санкт-Петербург, 1912. – 356 с.
2. Писарева, Т.А. Общие основы педагогики: конспект лекций / Т.А. Писарева. – Москва: Эксмо, 2008. – 126 с.
3. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. — Москва: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.

УДК 378

доцент Ханевская Галина Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция системы воспитания и образования в первобытном обществе: от примитивной передачи знаний и навыков от родителей до профессионального обучения с целью сохранения и развития традиций, культурных достижений и инноваций. Уделяется внимание влиянию окружающей среды, общественных условий и культурных традиций на развитие воспитания и образования человека в первобытном обществе. Приводятся методы обучения, включая демонстрацию, языковой обмен и имитацию, а также подчеркивается важность развития индивидуальных навыков и способностей для лучшей адаптации человека в обществе, исходя из особенностей тех времен. Указываются исторические факты, которые предшествовали и были связаны с созданием первобытных образовательных систем, а также на их развитие. В статье анализируются некоторые аспекты текущей системы образования в мире. Особое внимание уделяется роли родителей и старших в образовании и воспитании детей в первобытном обществе. Рассматриваются традиции обучения, передачи знаний и навыков от одного поколения к другому. Даны примеры из разных культурных традиций и достижений, использование различных методов и подходов в обучении. Обсуждается взаимосвязь образования и культуры в первобытные времена. Рассмотрены основные характеристики культуры в первобытном обществе, которые формировались через систему образования и передачи знаний от поколения к поколению. В результате анализа истории и развития воспитания и образования в первобытном обществе делается вывод о важности в настоящее время сохранения и развития образовательных традиций и культурных достижений с целью предоставления наилучших возможностей как для развития общества в целом, так и для развития личности.

Ключевые слова: воспитание, образование, культура, эпоха первобытного общества, методы обучения, образовательные системы.

Annotation. The article discusses the evolution of the system of upbringing and education in a primitive society: from the primitive transfer of knowledge and skills from parents to vocational training in order to preserve and develop traditions, cultural achievements and innovations. Attention is paid to the influence of the environment, social conditions and cultural traditions on the development of upbringing and education of a person in a primitive society. Teaching methods are given, including demonstration, language exchange and imitation, and the importance of developing individual skills and abilities for a better adaptation of a person in society, based on the characteristics of those times, is emphasized. The historical facts that preceded and were associated with the creation of primitive educational systems, as well as their development, are indicated. The article analyzes some aspects of the current education system in the world. Particular attention is paid to the role of parents and elders in the education and upbringing of children in primitive society. The traditions of education, transfer of knowledge and skills from one generation to another are considered. Examples are given from different cultural traditions and achievements, the use of various methods and approaches in teaching. The relationship between education and culture in primitive times is discussed. The main characteristics of culture in a primitive society, which were formed through the system of education and the transfer of knowledge from generation to generation, are considered. As a result of the analysis of the history and development of upbringing and education in primitive society, a conclusion is made about the importance of preserving and developing educational traditions and cultural achievements at the present time in order to provide the best opportunities both for the development of society as a whole and for the development of the individual.

Key words: upbringing, education, culture, era of primitive society, teaching methods, educational systems.

Введение. Для изучения прошлого человечества ученые используют данные археологии и этнографии. Особый интерес представляют труды XVIII – начала XX веков, описывающие образ жизни людей на ранних этапах своего развития в разных регионах мира. Эти работы помогают восстановить общую картину развития человечества, поскольку культуры разных народов сохранили свою самобытность. Но более поздние этнографические исследования требуют более пристального внимания, так как многие народы на более поздних стадиях своего развития подвергались влиянию европейской цивилизации.

Использование этнографических параллелей в изучении истории педагогики помогает лишь в некоторой степени восстановить исторические и культурные явления первобытной эпохи. Общество, в котором жили первобытные люди, очень сильно отличалось от современного общества. Для эффективного изучения первобытной эпохи необходимо использовать комплексный подход, включающий археологические, лингвистические, этнографические и другие методы исследования.

Многовековые обычаи и традиции сохранены в устном народном творчестве, в народных сказках, легендах, преданиях и песнях. Изучение этих источников дает возможность более полно понять историю образования и культуру первобытного человека.

Изложение основного материала статьи. История педагогики связана с историей общества и его культуры. Изучение обычаев и традиций, педагогических методов и подходов к обучению в разные эпохи позволяет лучше понимать историю и развитие педагогики, а также применять этот опыт в современной образовательной практике. Наука предполагает, что первобытные люди при воспитании своих детей применяли методы, основанные на опыте и интуиции. Однако, точных данных о том, какие методы были использованы, нет. Тем не менее, можно предположить, что воспитание детей в первобытном обществе было связано с выживанием и адаптацией к изменяющейся среде.

На протяжении человеческой эволюции произошло множество изменений. Были открыты новые технологии, изменялся уровень культуры, возникали новые социальные структуры. Вместе с тем, происходила эволюция сознания и поведения людей. На сегодняшний день мы можем наблюдать многообразие культурных традиций, которыми отличаются воспитание и образование детей разных народов и стран.

Первобытный период был лишь одним из этапов антропогенеза, где происходили изменения в социальной организации и поведенческих механизмах. Необходимо отметить, что жизнь человека продолжает меняться, и в настоящее время трудно сделать однозначные выводы о том, как воспитывали своих детей наши предки.

Расширение опыта воспитания стало неотъемлемой частью жизни детей и взрослых. Дети учились на примере старших, а взрослые были готовы помочь в развитии младших. Благодаря этому опыту дети быстрее усваивали нормы поведения и общения, становились более активными и уверенными в себе. Изначально образование и воспитание развивалось в примитивных формах – дети подражали взрослым, а совместный труд был направлен на выполнение необходимых задач.

Однако постепенно эти процессы приобретали обучающий характер – взрослые стали учить детей навыкам и передавать им знания. Совместная работа также способствовала усвоению традиций, что было важным элементом воспитания.

Но для того, чтобы эти процессы стали организованными, был необходим определенный прогресс. Важную роль в этом сыграла эволюция человека – возникновение умственных способностей и развитие языка стали необходимыми условиями для организации формального обучения. В результате, появились организованные формы обучения и воспитания, такие как школы и дошкольные учреждения.

Однако процесс развития образования и воспитания неразрывно связан с общими процессами антропогенеза и изменениями в окружающей среде. Например, продвижение ледника на территории Евразии во времена среднего палеолита привело к тому, что человек вынужден был адаптироваться к новым условиям, что в свою очередь повлияло на развитие обучения и воспитания. Экстремальные природные условия, которые были в прошлом, очень сильно повлияли на развитие и эволюцию древних людей. Они начали создавать постоянные жилища, научились использовать огонь и усложнились в изготовлении орудий труда. Кроме того, появились новые способы обработки камня, что позволило им улучшать качество своих орудий.

Это все стало возможным благодаря тому, что люди начали охотиться на крупных животных, создавать сообщества охотников и рыбаков, а затем фермеров и скотоводов. Также были созданы новые способы обмена и распределения ресурсов.

В это же время происходило формирование нового типа человека – неантропа, это был важный этап в развитии человечества – появление человека разумного – *Homo sapiens*.

Это было время, когда дети и подростки получали навыки и знания, необходимые для выживания. Это дало им возможность эффективно взаимодействовать с другими членами сообщества, что, в свою очередь, повышало шансы выживания в трудных природных условиях. Эволюция племенных обществ была связана не только с изменением материальной культуры, но и с изменением социальных отношений. В результате этого процесса возникла система матриархата, в которой женщины играли важную роль в воспитании детей и управлении обществом.

Артефакты из эпохи верхнего палеолита свидетельствуют о значимости материнства. Например, найденные каменные фигурки изображают матерей с детьми, они служили не только объектами культа, но и свидетельствовали о том, что материнское происхождение было уважаемым и священным.

Роль женщин в обществе росла вместе с развитием земледелия и разделением труда. Женщины стали заниматься домашней работой и воспитанием детей, мужчины охотой, рыболовством и земледелием. Женщины стали играть более активную роль в принятии решений и управлении обществом.

Таким образом, матриархат был первым шагом в развитии гендерного равенства и признания роли женщин в обществе. Это привело к тому, что материнство было признано важным и уважаемым, и способствовало развитию социальных отношений, при которых женщины играли важную роль в воспитании детей и управлении обществом. Народы охотников-собирателей располагали минимальным набором элементов цивилизации, но имели свои традиции, привычки и образ жизни. Воспитание молодежи осуществлялось старшими членами общины, которые передавали знания, опыт и культурное наследие. Период взросления подростков был достаточно коротким, но его было достаточно, чтобы приобрести необходимые навыки и знания, необходимые в будущей взрослой жизни.

Для того чтобы сохранить традиции, существующие в обществе, необходимо было обучение детей и подростков. Игры, в которые они играли, способствовали выработке социального поведения, и это позволяло быть активными гражданами общества в будущем. В родовых общинах детям предоставлялась свобода и самостоятельность, что способствовало их воспитанию и развитию. Такая форма воспитания и обучения позволяла сохранять и передавать традиции и ритуалы из поколения в поколение как культурное достояние народа.

В первобытных общинах дети уже с малых лет не только проводили свободное время среди сверстников, но и включались в совместный труд с взрослыми. Это создавало специфическую воспитательную среду, которая помогала формировать нормы поведения и ценности у детей. Они участвовали в ритуальных церемониях и праздниках, а также выполняли ритуальные запреты. В общине были созданы образы идеальных героев, которые помогали воспитывать молодое поколение.

Но главной особенностью такой системы воспитания и обучения было то, что забота о детях лежала на всем сообществе. Родители несли ответственность за своих детей, но община также следила за ними и помогала в их воспитании. Взрослые заботились о том, чтобы дети получили необходимые знания и навыки, чтобы в будущем могли полноценно вступить во взрослую жизнь и стать полезными членами общества.

Таким образом, в первобытной общине система воспитания детей была органичной и связана с традициями и обычаями сообщества. Она помогала формировать у детей навыки, которые они могли применять в будущем, а также создавала здоровые ценностные ориентации. В ранней истории человечества воспитание не отделялось от ежедневной деятельности. Дети с самого раннего возраста участвовали в жизни общины, наблюдали за взрослыми, помогали им и получали, таким образом, опыт, необходимый для выживания. Все знания передавались устно, через рассказы и общение с опытными людьми [1].

Физические наказания в отношении детей не были приняты в первобытных обществах. Разумеется, дисциплина сохранялась, но при этом не использовалось насилие. Детей учили ответственности и обязанностям, а также пониманию своей роли в жизни общества.

Важно отметить, что для достижения успеха в первобытной общине необходимо было обладать универсальными навыками и умениями. Лишь такой человек мог управлять, организовывать свою жизнь и обеспечивать все необходимое для выживания.

Первобытное общество не знало такого понятия как воспитание. Взрослые демонстрировали детям примеры правильного поведения, прививали им навыки, которые были нужны для жизни в общине. Однако уважение и забота о детях всегда занимали важное место в жизни общины, что подтверждает высокий уровень социальной ответственности первобытного человека. Изначально общины использовали определенное количество знаний и навыков для обучения новых поколений, в процессе их передачи возникали новые качественные изменения.

В дальнейшем, общины дополнительно стали развивать хозяйственные формы деятельности, в основном сбор и охоту. В результате произошел некоторый сдвиг в социальных и хозяйственных связях. Появились семьи, которые внесли новые правила в родовое общество, сделав его более упорядоченным, соблюдались определенные нормы в брачных отношениях. В поздней родовой общине произошла серьезная реформа – вместо общественного брака был введен парный брак. Это привело к изменениям в организации родового общества. Физическое и духовное развитие детей стало залогом семьи. Девочки воспитывались женщинами рода, а мальчики – мужскими родственниками от матери. С пяти лет мальчики начинали воспитываться в общине, а подростки проходили предварительную подготовку. Таким образом, новая форма брака способствовала более полноценному развитию детей и укреплению родового общества.

Известно, что общественный контроль за воспитанием юношей и девушек возник в ответ на изменение условий жизни. Когда люди стали активно заниматься хозяйственной деятельностью и устанавливать новые социальные связи, им потребовался систематический подход к воспитанию молодежи. Так возник процесс институционализации воспитания, начиная с обрядов, которые отмечали переход юношей и девушек в категорию взрослых [2].

Первый общественный институт, который занимался организацией воспитания и обучения, был связан с этими обрядами. Важной целью этого института было передача знаний и умений от старшего поколения молодежи, что было крайне важно для сохранения культуры и традиций.

Формы передачи культурного наследия от старшего поколения к молодежи сохранились до наших дней. Традиции и обряды, которые могут показаться устаревшими, по-прежнему передаются из поколения в поколение. Это свидетельствует не только о том, что люди уважают свою культуру и традиции, но и о том, что воспитание и обучение до сих пор являются важными задачами общества.

В некоторых культурах до настоящего времени проводились ритуальные церемонии инициации для юношей и девушек, которые подтверждают их переход из детства во взрослую жизнь и принятие социальной роли в обществе. Подготовка к таким церемониям была обязательной и проходила в специальных лагерях, где детям преподавались необходимые знания и умения для будущей роли в общине.

Для мальчиков программа обучения включала тренировки физической силы и выносливости, охоту и рыбалку, а также обучение ремеслам и знаниям о религии и традициях общины. Для девочек важным было обучение ремеслам, в том числе вышивке, ткачеству и гончарному делу, а также уходу за домом и семьей.

Приобретенные знания и умения помогали детям успешно адаптироваться в социуме, выполнять свои обязанности и уважать традиции своей общины. Инициация становилась для них символом перехода в новый этап жизни и показывала, что они готовы к ответственности и новым вызовам, которые будут встречаться на их жизненном пути.

Инициационная процедура в древности была очень важной для молодежи, которая вступала во взрослую жизнь. Эта процедура включала в себя как физическую, так и ритуальную подготовку, а также усвоение традиций, мифов и проверку социально-нравственной готовности молодежи. Эти ритуалы и обряды помогали сформировать личность юноши или девушки и подготовить их к взрослой жизни. В процессе инициации у молодых людей складывались первоначальные знания, которые формировали их обучающую деятельность в будущем. Важно отметить, что эти ритуалы и обряды были очень серьезными и требовали максимальной ответственности. Например, для обучения танцам использовался необычный метод – болевые воздействия. Молодые люди принимали участие в этой системе инициации, где за каждое движение было назначено определенное наказание. Это позволяло закрепить в памяти танцевальные шаги и придавало им еще большую уверенность.

Такая система обучения вызывала сильную боль, поэтому подготовка проводилась специально обученными людьми, которые отвечали за практику и, при необходимости, оказывали первую помощь [3].

Однако со временем эти методы оказались недостаточными, и возникла организованная система обучения танцам с ориентацией на психологическое и физическое развитие подростков, с разработкой специальных программ обучения.

В первобытные времена люди жили в сообществах и были вынуждены обеспечивать свою жизнедеятельность самостоятельно. Физическое, трудовое и нравственное воспитание были неотделимы от умственного и идеологического развития. Люди должны были уметь выполнять множество разнообразных задач – изготавливать орудия труда, охотиться, собирать пищу, обеспечивать свои базовые потребности. Однако со временем начали развиваться новые формы деятельности – земледелие и животноводство, что позволило людям более эффективно обеспечивать себя продуктами. При этом сохранялись старые формы – собирательство и охота.

Социум начал развиваться и улучшать свои методы воспитания. Накопление опыта воспитательной деятельности позволило достичь качественных изменений в этой области. Более целенаправленно формировались традиции и общественные нормы поведения.

Изменения в производстве и общественных отношениях привели к эволюции семьи и брака. Запрет на браки между близкими родственниками изменил племенную организацию в более сложную и разветвленную структуру. Групповой формат браков уступил место парному браку, что способствовало уходу от гендерного равенства. Возникла семейная форма воспитания, где дети получили возможность целенаправленно развиваться внутри укрепленной семейной структуры. С изменением экономических и социальных условий потребовался общественный контроль за результатами воспитания детей. Образование и воспитание становились все более важными в обществе, и многие племена начали создавать отдельные институты для обучения молодежи.

Археологические данные и этнографические описания свидетельствуют, что формы передачи культурного наследия, созданные в позднем племенном обществе, продолжают существовать и в настоящее время. Таким образом, процесс институционализации образования, который начался в древние времена, продолжает развиваться в наши дни. Подготовка молодых людей к обрядам инициации являлась неотъемлемой частью жизни общин. Молодые люди получали знания и навыки, необходимые для выполнения различных обязанностей в жизни общины. Эта подготовка включала физическую, практическую и ритуальную подготовку и была частью социального и нравственного воспитания.

Ритуальная подготовка включала знания о культурных и религиозных обрядах и традициях общин. Молодые люди изучали историю и культуру своей общины, учились знакомиться с различными богами и природными явлениями. Они также учились петь, танцевать и играть на музыкальных инструментах, чтобы в дальнейшем участвовать в ритуальных обрядах.

Практическая подготовка включала участие в различных обязанностях общины. Молодые люди учились охотиться, рыбачить, собирать ягоды и фрукты. Они также учились работе на полях. Все эти умения были необходимы для жизни в общине и передавались из поколения в поколение.

В дальнейшем это привело к тому, что в общинах начали формироваться специальные механизмы воспитания и обучения молодежи. Создавались школы, центры обучения, где молодые люди получали основы знаний и навыков, необходимых для жизни и работы в общине и за ее пределами.

Однако старый обряд посвящения тоже не исчезал. Он стал складываться в новую систему воспитания и обучения, став важной составляющей преемственности культурных, исторических, бытовых и экономических традиций в племенных общинах [4].

Выводы. Таким образом, развитие системы подготовки молодежи к посвящению привело к появлению организованного обучения, которое стало важной составляющей развития племенных общин. В неолите возникли первые поселения, где люди занимались сельским хозяйством и ремеслом. Это привело к более сложной организации общества и появлению специализации труда. Обучение молодежи стало более систематическим и институциональным, а затем и формализованным. В итоге, развиваясь вместе с обществом, образование и воспитание стало одним из ключевых элементов цивилизации.

Литература:

1. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров / А.Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2011. – 675 с.
2. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире: учебное пособие для пед. уч. зав. / А.Н. Джуринский. – Москва, 2008.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для пед. уч. зав. / Под ред. А.И. Пискунова. – Москва, 2009. – 512 с.
4. Корнетов, Г.Б. История педагогики: учебное пособие для пед. уч. зав. / Г.Б. Корнетов. – Москва, 2008. – 293 с.

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Вялова Наталия Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Новикова Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

воспитатель

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 439» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию сущности понятия «здоровьесберегающая компетентность» педагога. Подчеркивается, что комплексная работа по укреплению физического и психического здоровья всех субъектов педагогического процесса – одно из первостепенных требований современной нормативной базы системы образования. Дошкольный возраст, по мнению авторов, наиболее оптимальный период формирования активной позиции личности в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья, приобщения к ценностям здорового образа жизни. Главным субъектом в данном процессе становится педагог, обладающий необходимой системой профессиональных компетенций, ведущий здоровый образ жизни. В этой связи актуализируется проблема формирования здоровьесберегающей компетентности педагога. Авторами анализируются некоторые подходы к трактовке данного понятия, аргументируются разные позиции ученых. Авторы убеждены, что здоровьесберегающая компетентность – это, прежде всего, владение определенным набором компетенций, относящихся к вопросам здоровья и его сохранения, которые необходимы человеку для качественной продуктивной деятельности. Представлен сравнительный анализ определения сущности здоровьесберегающих компетенций ведущими учеными в данной области И.А. Зимней и А.В. Хуторским. Охарактеризованы пять составляющих здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования. Здоровьесберегающая компетентность педагога рассматривается сегодня как один из ведущих компонентов его деятельности, от которого во многом зависит качество и продуктивность образовательного процесса.

Ключевые слова: здоровьесбережение, дошкольный возраст, здоровьесберегающая компетентность педагога, здоровый образ жизни, здоровье.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of the concept of "health-saving competence" of a teacher. It is emphasized that the preservation and strengthening of the health of all participants in the pedagogical process is one of the primary requirements of the modern regulatory framework of the education system. Preschool age, according to the authors, is the most optimal period for the formation of an active position of the individual in matters of maintaining and strengthening one's own health, familiarizing oneself with the values of a healthy lifestyle. The main subject in this process is a teacher who has the necessary system of professional competencies and leads a healthy lifestyle. In this regard, the problem of the formation of the health-saving competence of the teacher is actualized. The authors analyze some approaches to the interpretation of this concept, argue different positions of scientists. The authors are convinced that health-saving competence is, first of all, the possession of a certain set of competencies related to health issues and its preservation, which are necessary for a person for high-quality productive activity. A comparative analysis of the definition of the essence of health-saving competencies by leading scientists in this field A.I. Zimnyaya and A.V. Khutorsky. Five components of the health-saving competence of preschool teachers are characterized. It is concluded that the health-saving competence of a teacher is considered today as one of the leading components of his activity, on which the quality and productivity of the educational process largely depends.

Key words: health saving, preschool age, health saving competence of a teacher, healthy lifestyle, health.

Введение. Одной из приоритетных ценностей как педагога, так и образовательной организации в целом, является здоровье всех участников педагогического процесса. Закон «Об образовании в Российской Федерации» показывает всю важность сохранения и укрепления здоровья воспитанников дошкольных организаций, подчеркивая первостепенную роль данного направления образования в государственной политике [14].

Вопросы, напрямую касающиеся здоровьесбережения и здоровьесохранения детей прописаны во ФГОС ДО и ФОП ДО (Федеральная образовательная программа дошкольного образования), которая вступит в силу с 1 сентября 2023 года. Основной задачей, поставленной в рамках ФГОС ДО и ФОП ДО, является поддержание, укрепление, охрана как физического и психического, так и эмоционального благополучия детей. Ценности здоровья и психического благополучия рассматриваются одной из ключевых задач области «Физическое развитие» ФГОС ДО. В рамках данной образовательной области освещаются нормы, правила питания, режима, закаливания, представления в области ЗОЖ и т.д.» [6; 13].

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание основные положения ФГОС ДО и ФОП ДО, в ряд ключевых компетенций, которыми должны обладать педагогические работники должны, в первую очередь, входить те, благодаря которым педагог может создать необходимые условия для развития детей [6; 13]. Ключевым моментом, на базе которого происходит развитие трудового потенциала в системе образования является здоровый образ жизни, которого придерживается сам педагог.

Исходя из вышесказанного, очевидна необходимость в разработке особой концепции, связанной с деятельностью здоровьесбережения, охватывающей все ступени процесса образования и всех его субъектов. Ответственным за данную концепцию должен быть педагог, имеющий высокий уровень здоровьесберегающей компетентности. Начальным звеном, в котором начинается процесс формирования активной позиции, заключающейся в сохранении, укреплении и осознании своего здоровья как одной из самых важных ценностей, является система дошкольного образования. Главная роль в этом процессе принадлежит педагогу дошкольной организации [1].

Здоровьесберегающая компетентность педагога была подробно изучена в работах таких ученых, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др. В своих исследованиях они определяют данную компетентность как одну из главных в профессиональной культуре педагога. Именно поэтому она требует постоянного совершенствования знаний, как в области психологии, медицины и педагогики, так и практических умений, связанных с организационными моментами образовательного процесса, разработкой программ и технологий, связанных со здоровьесбережением детей [9; 15]. А.А. Сергушичева приходит к выводу, что здоровый образ жизни укрепляет резервные возможности организма, тем самым обеспечивает успешную реализацию человеком своих социальных и профессиональных функций [10]. В результате анализа различных трактовок понятия «здоровый образ жизни» можно сделать вывод, что ЗОЖ – это определенная форма поведения человека (активная и целенаправленная), с помощью которой можно добиться поддержания здоровья, его укрепления и сохранения. Понятие «здоровьесбережение» в целом характеризуется как ценность, как система, как процесс и как результат [7; 8].

Базовые понятия нашего исследования «компетентность» и «компетенция» неоднозначно определяются в научно-педагогической литературе: 1) понятие «компетентность» трактуется как составляющая для более мелких конкретных «компетенций» (Р.П. Мильруд); 2) понятия «компетенция» и «компетентность» воспринимаются как синонимы (А.С. Белкин); 3) под компетентностью понимается качество личности, характеризующее ее как обладание соответствующей(ими) компетенцией(ями) (А.В. Хуторской) [3]. В данном исследовании под компетентностью рассматривается обладание набором компетенций, представляющих собой совокупность качеств личности, относящихся к определенному кругу предметов и процессов, которые необходимы человеку для качественной продуктивной деятельности.

В работах таких исследователей, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др., можно заметить, что все компоненты здоровьесберегающих компетенций отнесены к разряду ключевых. Действительно, они в полной мере отражают цели, поставленные образовательным процессом, способствуют формированию основных навыков жизнедеятельности. В своих работах А.В. Хуторской определяет эти компетенции к компетенциям «личностного самосовершенствования». В более поздних своих трудах он относит их к разряду «природоведческих компетенций», включая в определенный комплекс, куда отнесены качества личности, напрямую связанные с ее безопасной жизнедеятельностью [16].

И.А. Зимняя, на основе результатов собственных практических исследований, представила систему, включающую в себя иерархии компетенций. Она определяет понятие «здоровьесберегающие компетенции» как «знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни» [4, С. 12].

Ученые выделяют одинаковые компоненты здоровьесберегающих компетенций. Однако, одинаковые части авторы группируют относительно различных категорий и по разным основаниям. Рассмотрим данные, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Трактовка сущности здоровьесберегающих компетенций по И.А. Зимней и А.В. Хуторскому [4; 16]

Здоровьесберегающие компетенции по И.А. Зимней	Здоровьесберегающие компетенции по А.В. Хуторскому
Знание норм ЗОЖ. Соблюдение норм ЗОЖ.	Позитивное отношение к собственному здоровью. Владение способами физического самосовершенствования и развития. Владение способами эмоциональной саморегуляции. Владение способами самоподдержки (самоконтроля).
Знание основных правил личной гигиены. Соблюдение правил личной гигиены.	Знание правил личной гигиены и умение применять их на практике. Умение заботится о своем здоровье. Соблюдение правил личной безопасности.
Физическая культура человека, свобода выбора образа жизни и ответственность за свой выбор.	Наличие различного двигательного опыта и умение использовать его в соревновательной деятельности, во время активного отдыха, досуга. Наличие навыков подбора индивидуальных средств и методов, позволяющих развивать личные физические качества человека.
Владение информацией об опасности употребления табака, алкоголя, наркотиков.	Знание основных элементов психологической грамотности и половой культуры.

В своих трудах Е.А. Шатрова, подобно работам других исследователей, соотносит здоровьесберегающую компетентность с личностно-ориентированным качеством педагога. Данное качество обращено в сторону улучшения качества здоровья работников образования [17]. С.В. Ваторопина в своих работах приходит к выводу о том, что «здоровьесберегающая компетентность предстает интегральным качеством личности, проявляющимся 1) общей способностью и 2) готовностью к здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде, основанной на интеграции знаний и опыта» [2, С. 2].

Таким образом, в данной работе под здоровьесберегающей компетентностью педагога мы понимаем интегральное, профессионально значимое качество личности, направленное на организацию деятельности педагога с точки зрения здоровьесбережения. В результате анализа термина «здоровьесберегающая компетентность» педагогического работника было выявлено, что данное понятие рассматривается как с точки зрения личностной ориентации, имеющей направление на улучшение здоровья педагогического работника, так и как профессионально значимое качество педагога, направленное на совершенствование и сохранение уровня здоровья обучающихся [11; 18].

Современные исследования характеризуют здоровьесберегающую компетентность педагогов через теоретическую и практическую готовность к организации здоровьесберегающей деятельности. Содержание теоретической готовности педагога к данному виду деятельности не рассматривается просто как совокупность психолого-педагогических и других специальных знаний, так как они не являются самоцелью. Показателем уровня сформированности изучаемой компетентности педагога может являться факт наличия знаний о ЗОЖ и технологиях здоровьесбережения; он реализует

знания в своей практической деятельности не только в отношении здоровья воспитанников, но и в отношении к собственному здоровью. Практический аспект готовности педагога к проектированию и осуществлению здоровьесберегающей деятельности проявляется главным образом во внешних умениях (коммуникативных и организаторских). Умения, как правило, характеризуются «готовностью сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» [5]. К организаторским умениям как общепедагогическим относят мобилизационные умения. Коммуникативные умения, как указывает А.Н. Леонтьев, включают ряд составляющих:

- умения устанавливать контакт со всеми субъектами педагогического процесса;
- навыки налаживать и по мере необходимости перестраивать взаимоотношения;
- осознание внутренней психологической позиции участников педагогического процесса;
- навыки передачи своего психологического и эмоционального отношения к какому-либо процессу;
- навыки грамотного управления своим психическим состоянием [5].

В вопросах здоровьесбережения внешние умения взаимосвязаны по следующим направлениям:

- привлечение внимания воспитанников к проблеме сбережения, формирования, развития здоровья;
- поэтапное развитие потребностей в знаниях о ЗОЖ, навыках здорового образа жизни и его культуре;
- формирование знаний, умений и навыков деятельного отношения к собственному здоровью и соответствующей позиции ЗОЖ как собственной, так и окружающих.

В качестве одного из важнейших компонентов изучаемой компетентности принято выделять способность к саморазвитию – овладению технологиями самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации как процессами личностно-профессионального развития в сфере здоровьесбережения.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, можно выделить пять компонентов здоровьесберегающей компетентности педагогов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, эмоционально-волевой. Рассмотрим каждый из них подробнее в соответствии с работами В.И. Усакова и Н.М. Лаврика [12]:

1. Мотивационно-ценностный компонент рассчитан на деятельность, которая подразумевает укрепление состояния здоровья, а также на общее состояние здоровья. Эти факты являются мотивацией для получения дополнительных знаний и изучения состояния своего здоровья и контроля за ним. Происходит выработка полезных для человека привычек.

2. Когнитивный компонент состоит из знаний, полученных человеком в сфере здоровьесбережения. На данном этапе происходит развитие когнитивного опыта относительно охраны здоровья, а также мотивационная и познавательная активность в получении дополнительных знаний о ЗОЖ и здоровьесбережении.

3. Деятельностный компонент здоровьесберегающей компетенции педагога проявляется в самостоятельном усвоении и восприятии основ ЗОЖ, методологической основой поддержания уровня здоровья и навыками успешного планирования деятельности, связанной со здоровьесбережением у обучающихся.

4. Коммуникативный компонент охватывает навыки организации и поддержки здоровьесберегающего настроя всех участников педагогического процесса, управление своим психологическим и эмоциональным состоянием, коммуникации (получение и передачи информации).

5. Эмоционально-волевой компонент освещает эмоциональную сторону процесса здоровьесбережения, а именно положительные эмоции и чувство удовлетворения от данного процесса, что будет способствовать формированию положительного отношения к ЗОЖ у всех участников педагогического процесса, в том числе, и родителей или законных представителей обучающихся [12].

Выводы. Таким образом, характеристика педагогического работника в сфере здоровьесбережения и данная компетентность имеет ключевые критерии, при наличии которых педагогическое воздействие на обучающихся будет более эффективным и качественным. Здоровьесберегающая компетентность педагогического работника является одним из ключевых компонентов его деятельности. Являясь по своей сути довольно сложным явлением, она содержит в себе ценностные ориентиры, личностные качества, важные знания, умения и навыки.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Эмоциональное благополучие дошкольника как условие развития ценностного отношения к своему здоровью / И.Б. Бичева, А.Е. Терехина, А.В. Удовика // Детский сад от А до Я. – 2017. – № 1 (85). – С. 6-10

2. Ваторопина, С.В. Здоровьесбережение в современном образовательном пространстве / С.В. Ваторопина // Концепт. – 2017. – №S9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberezhenie-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 30.05.2023)

3. Дедов, Е.Г. Исследование сущностных понятий «компетенция» и «компетентность» / Е.Г. Дедов, А.С. Новиков, А.Л. Багинский // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – № 2. – С. 22.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 03.06.2023)

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 29.05.2023)

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 05.06.2023)

8. Рыбина, И.Р. Сущность понятия здоровьесберегающая компетентность / И.Р. Рыбина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №3. – С. 258-262

9. Санникова, А.С. Проблема профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования / А.С. Санникова, Т.Г. Ханова // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2020. – С. 327-331

10. Сергушичева, А.А. Здоровье и условия его детерминации: представления педагогов общеобразовательных организаций / А.А. Сергушичева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – №2 (102). – С. 209-215

11. Тюмасева, З.И. Тьюторское сопровождение формирования готовности будущих учителей к оздоровительной работе с детьми в летних лагерях / З.И. Тюмасева, Е.Б. Быстрой, И.Л. Орехова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 6.
12. Усаков, В.И. Совершенствование здоровьесберегающей компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в условиях профессиональной деятельности / В.И. Усаков, Н.М. Лаврик // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №4 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-zdoroviesberegayuschey-kompetentsii-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v-usloviyah> (дата обращения 29.05.2023)
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013., № 1155. Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432/ (дата обращения 29.05.2023)
15. Ханова, Т.Г. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности / Т.Г. Ханова, Н.В. Белинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-3. – С. 240-243
16. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской. – М.: «Когито-Центр», 2010. – 220 с.
17. Шатрова, Е.А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Е.А. Шатрова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №2 (117). – С. 111-116
18. Шустова, Л.П. Развитие компетентности учителей физической культуры в вопросах гендерного подхода в образовании / Л.П. Шустова, С.В. Данилов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 4.

Педагогика

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Хачирова Зимфира Кемаловна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
студентка Юлгушева Джамил Рашидовна
 Ростовский государственный медицинский университет (г. Ростов-на-Дону)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ И МЕДИЦИНЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Связь медицины и педагогики в процессе воспитания становится все более и более актуальной проблемой в современном мире. В связи с возникновением коронавирусной пандемии, изменениями в общественной жизни, трансформацией социальных процессов и институтов данная взаимосвязь стала наиболее актуальна. Перевод школ и учреждений дошкольного образования на дистанционное обучение привел к закономерному снижению обучаемости, вновь подчеркнув, что полноценное обучение может быть возможно только в том случае, если воспитуемый физически здоров и активен. Как же лучше всего объединить педагогику и медицину в процессе воспитания? Начать можно с физического воспитания, которое поможет лучше всего сформировать у детей двигательные умения, навыки, физические качества, разовьет интерес к доступным ребенку видам двигательной деятельности и сформирует нравственно-волевые качества. Родителям и педагогу необходимо помнить о том, что психика ребенка очень лабильна и активна, а сам он развивается буквально в ускоренном темпе. Ребенок нуждается в любви, психологической поддержке и заботе, в стимуляции эмоционального интеллекта. Необходима организация правильного двигательного режима, включающего в себя умеренные и регулярные тренировки детей и подростков. Нельзя отрицать связь физического и иных видов воспитания в формировании полноценной личности. Статья рассматривает взаимосвязь педагогики и медицины на разных этапах формирования ребенка. Начиная с внутриутробного периода и заканчивая подростковым возрастом.

Ключевые слова: педагогика, психология, медицина, эмоциональный интеллект, физическое воспитание.

Annotation. The connection between medicine and pedagogy in the process of education is becoming an increasingly urgent problem in the modern world. In connection with the emergence of the coronavirus pandemic, changes in public life, the transformation of social processes and institutions, this relationship has become most relevant. The transfer of schools and institutions of preschool education to distance learning has led to a natural decrease in learning ability, again emphasizing that full-fledged education can only be possible if the student is physically healthy and active. What is the best way to combine pedagogy and medicine in the process of education? You can start with physical education, which will help to best form motor skills, skills, physical qualities in children, develop interest in the types of motor activity available to the child and form moral and volitional qualities. Parents and the teacher need to remember that the child's psyche is very labile and active, and he himself develops literally at an accelerated pace. The child needs love, psychological support and care, stimulation of emotional intelligence. It is necessary to organize the correct motor regimen, which includes moderate and regular training of children and adolescents. It is impossible to deny the connection between physical and other types of education in the formation of a full-fledged personality. The article examines the relationship between pedagogy and medicine at different stages of a child's formation. Starting from the prenatal period and ending with adolescence.

Key words: pedagogy, psychology, medicine, emotional intelligence, physical education.

Введение. Проблема изучения связи медицины и педагогики стала особенно актуальна в последнее время, но связано это не только с изменениями в общественной жизни, к коим привела коронавирусная пандемия, но и с трансформацией социальных процессов и институтов. Перевод школ в режим дистанционного обучения привел к тому, что дети оказались лишены определенной доли социализации и физической активности. В свою очередь, это привело к тому, что изучение связи медицины и педагогики стало актуально не только с теоретической, но и с практической точки зрения.

Вопрос гармоничного воспитания человека до сих пор является особенно актуальным, хотя еще в древние времена люди обращали внимание на то, что полноценное обучение может быть возможно только в том случае, если воспитуемый физически здоров и активен. Это утверждение не нуждается даже в возрастной привязке, поскольку обучение и воспитание ребенка любого возраста реализуется только в случае его физического благополучия. Так, например, в Афинах идеальными для человека считались гармонично развитые ум и тело, а обучение строилось таким образом, чтобы духовное и физическое воспитание дополняли друг друга [1, С. 178].

Таким образом, мы можем видеть, что интеграция педагогики и медицины является закономерной и приводит к возникновению новой области знания – медицинской педагогики.

Изложение основного материала статьи. Понимание связи медицины и педагогики стало заметно еще в трудах Гиппократов [2, С. 63]. Врач в них представлен не только как человек, который непосредственно лечит тело, но еще и становится духовным наставником, воспитателем, является эталоном, показывая пример внешним видом, поведением, отношением к профессии.

Уже гораздо позже, в новое время, когда в институтах большее время уделялось созданию врача, полностью сконцентрированного на книгах, сформировалась педагогическая триада Возрождения: человеку надо дать классическое образование, сформировать физически здоровую личность и воспитать активного гражданина. В эпоху Нового времени значение медицины особенно возрастает. Формируется идеал просвещенной личности, рационально мыслящей и способной к активному познанию мира и труду.

Как же лучше всего объединить педагогику и медицину в процессе воспитания?

Начать можно с физического воспитания, которое поможет лучше всего сформировать у детей двигательные умения, навыки, физические качества, разовьет интерес к доступным ребенку видам двигательной деятельности и сформирует нравственно-волевые качества. Таким образом, можно сделать вывод о том, что физическая культура осваивается ребенком, развивается совместными усилиями воспитания и образования. Так же доказано, что физическое воспитание способствует гармоничному развитию личности.

Определенный вклад в развитие теории физического воспитания внес русский врач П.Ф. Лесгафт.

В своих многочисленных научных трудах П.Ф. Лесгафт рассматривал:

1. Физические упражнения процесс духовного и физического совершенствования. Процесс воспитания, по мнению Лесгафта, начинается и закладывается в семье, продолжается в школе для того, чтобы ребенок мог приобрести «...опытность справляться с препятствиями, которые встречаются в жизни».

2. Научно доказана связь между физическим и умственным воспитанием, необходимость обеспечить ребенка ресурсами для достойного физического и умственного развития, так как «умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического».

3. Показал неразрывную связь физического воспитания с нравственным, отмечая, что в решении задачи нравственного воспитания особенно велика роль физического воспитания.

4. Доказал, что для физического образования должны быть применены принципы последовательности и постепенности введения различных упражнений, необходима сознательность в выполнении физических упражнений.

Сейчас же доказано, что физическая нагрузка должна быть сопоставима с возрастом ребенка, состоянием его нервной системы, опорно-двигательного аппарата, с наличием или отсутствием хронических заболеваний. Необходима рациональность.

В образовательных учреждениях предусмотрены 3 группы здоровья для детей с различными заболеваниями. Так в основной группе занимаются дети, которые являются «условно» здоровыми, в подготовительной – дети, имеющие незначительные отклонения от нормы или недостаточную физическую подготовку. Так же существует специальная группа, в которую направляются дети, чье состояние требует специальных упражнений, адаптированных под их физическую подготовку и тяжесть основного заболевания.

5. Утверждал, что определяющую роль в формировании личности ребенка играет окружающая среда – семья и школа [3, С. 416-420].

Педагогом должны быть созданы условия, в которых ребенок чувствовал бы себя комфортно и не скованно. Для этого необходимо изучить индивидуальные особенности каждого ребенка, учитывать возрастные особенности, так, например, ролевые игры, подходящие для ученика пятого класса, уже не интересны ученику седьмого класса.

Родителям и педагогу необходимо помнить о том, что психика ребенка очень лабильна и активна, а сам он развивается буквально в ускоренном темпе.

В период своего активного развития ребенок нуждается в четырех абсолютно незаменимых факторах:

1. Любовь, психологическая поддержка и уважение, благодаря которым у ребенка формируется адекватный эмоциональный интеллект. Он выражается в способности ребенка распознавать эмоции родителей, говорящих с ним, в раннем возрасте, а так же эмоции сверстников и всех окружающих его людей, выражается в способности адекватно на эти эмоции отвечать, соизмеряя силу ответа. Формированию такого вида интеллекта так же способствуют объятия и прикосновения родных.

2. Комплекс мер по защите ребенка, включающий в себя ненавязчивую заботу и наблюдение, хорошую комфортную среду.

3. Материальное обеспечение процесса роста и развития ребенка, заключающееся в сбалансированном и полноценном питании, соответствующем возрасту ребенка. В некоторых исследованиях выдвигается предположение о том, что 1 см роста, недостающего до нормы, равняется 17 г. мозговой ткани.

4. Меры по стимуляции роста и развития ребенка. Ими как раз и является адекватная и соразмерная возрасту ребенка физическая активность, закаливание, различные методы сенсорной стимуляции развития ребенка, включающие в себя походы в театр, музеи, экскурсии, концерты, которые должны привести к развитию интеллекта, расширению творческих горизонтов и возможностей. Однако, как уже говорилось ранее, необходимо строго дозировать подобные виды стимуляции, не допуская перегрузки нервной системы ребенка [4, С. 251-258].

Состояние гипокинезии и отсутствие мотивации к двигательным нагрузкам у детей и подростков, возникшее в результате изменения режима и «привязанности» ребенка к компьютеру (не только во время коронавирусной пандемии), привело к тому, что участились случаи возникновения заболеваний опорно-двигательного аппарата, снижение функциональных возможностей организма. В том числе, снижение функциональных особенностей нервной системы, эндокринной, сердечно-сосудистой, дыхательной системы.

Известным фактом является то, что умеренные и регулярные тренировки у детей и подростков (в соответствии с возрастом) способствуют улучшению работоспособности, повышают лабильность нервной системы, повышают самооценку и увеличивают степень переносимости стрессовых воздействий, улучшению иммунитета. Кроме того, физическое воспитание в сочетании с иными видами воспитания способствует развитию полноценной личности, качество жизни которой находится на высшем уровне.

Однако, в результате неправильного дозирования физической нагрузки или в случае ее отсутствия, возникают различные органические поражения организма, в результате которых снижаются возможности организма ребенка и подростка к обучению, восприятию новой информации. Кроме того, возможно возникновение пограничных состояний психики ребенка: минимальная стрессоустойчивость, развитие различных видов тревожных состояний, в результате которых резко снижается способность к социализации ребенка. Известно так же, что подобные состояния делятся на транзиторные, которые ребенок в состоянии «перерасти», и постоянные, развитие которых так же стимулируется за счет

влияния факторов окружающей среды. Например, пассивное курение, дефицит или избыток нутриентов в питании, недостаточная сенсорная стимуляция.

Усугубляет это так же длительное нахождение ребенка в сидячем положении. Известно, что это в значительной степени ухудшает кровоток, поступающий к головному мозгу.

Как же педагогу и врачу объединить свои усилия для того, чтобы справляться с такими состояниями ребенка?

В данной ситуации необходимо так же непосредственное участие родителей, которым необходимо создать для своего ребенка правильную мотивацию. Самым главным примером для детей являются родители. Их задачами является создание атмосферы любви и взаимоуважения, что способствует у ребенка созданию определенного мировоззрения, включающего в себя уважение к близким, старшим, альтруизм. Чаще всего таким примером для подражания является мать, она же должна научить ребенка стремиться к тому, чтобы слово не расходилось с делом. Необходимо, чтобы мать развивала ребенка всесторонне: читала ему сказки, включала музыку, учила различным видам труда, будь то работа по дому или сюжетные игры, в которых ребенок выполняет действия, способствующие развитию мелкой моторики, шахматы, лепка. Однако необходимо соблюдение принципа постепенности и последовательности, который подразумевает под собой умственную и физическую нагрузку ребенка, соответствующую его возрасту. Важно, чтобы задания, которые дает ребенку мама, удавались ему, иначе к занятиям может потеряться интерес, развиться лень. Необходимо давать ребенку возможность двигаться столько, сколько требует его организм, но не допуская переутомления.

Да данным периоде, беременным женщинам даже предлагается так называемая концепция внутриутробного воспитания, подразумевающая под собой разумные физические активности матери, ведение ею здорового образа жизни, соблюдение определенной диеты. Ведь все это способствует улучшенному гормональному фону матери, что так же влияет и на ребенка.

Эмоциональный опыт ребенка уже внутриутробно складывается из влияния гормонов матери на его организм, гормоны стресса же, напротив, замедляют внутриутробное развитие ребенка, ведет к возникновению различных аномалий поведения во взрослой жизни. Социальные факторы, влияющие на мать в процессе беременности, опосредованно влияют и на плод, хоть мы и говорим о том, что внутриутробная социализация ребенка невозможна.

В современных семьях необходимо так же создание благополучного климата, в котором будет царить атмосфера взаимной заботы в отношении взрослых и детей, уважение к личности ребенка, поощрение его инициативы и создание так называемого «активного» послушания, сознательной дисциплины.

Организация совместного труда и досуга детей с родителями так же положительно сказывается на психо-эмоциональном состоянии ребенка, на его общении со взрослыми, сверстниками, помогает сформировать здорового человека.

Педагогам, работающим в системе дошкольного образования, а так же педагогам, работающим в начальных классах, необходимо использовать такую важную вещь, как подвижные ролевые игры. На 2-ом году жизни дети не играют вместе, но любят наблюдать за играми друг друга, на 2-3 уже играют совместно, на 3-4 году жизни в своих играх дети уже начинают считаться друг с другом, на 5-6 году жизни игра, наконец, становится сюжетно-ролевой, на 6-7 году жизни игры у детей становятся особенно яркими и выразительными.

Дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для формирования познавательных и нравственных эталонов и норм, которые регулируют различные формы поведения.

Дошкольный возраст так же является наиболее ответственным периодом в развитии ребенка, так как именно в это время закладываются основы социального, эмоционального, познавательного развития, индивидуальности. В дошкольном периоде ребенок проходит первый кризис развития, происходящий в 3 года, начинает осознавать свои интересы. Именно в этот период, с помощью правильной сенсорной регуляции и физических нагрузок, можно заложить сравнительно устойчивый внутренний мир ребенка.

В ходе подвижной игры можно улучшить социализацию ребенка, в некоторой степени подготовить его к будущей взрослой жизни. В ходе таких игр развивается инициативность и воспитываются нравственные качества ребенка.

Формирование нравственной личности базируется на нескольких предпосылках:

1. Ребенок должен быть достаточно развит умственно для того, чтобы рационально и правильно оценивать не только свои, но и чужие поступки.
2. Ребенок должен уметь сопереживать, то есть иметь достаточно развитый эмоциональный интеллект.
3. На ребенка так же оказывает влияние окружающей среды, откуда он черпает определенную пищу для ума, получает примеры нравственного и безнравственного поведения.
4. Ребенок учится рассматривать и адекватно расценивать собственные поступки и действия, базируясь на личном опыте.
5. На развития нравственной личности так же влияет градация поло-ролевых образцов поведения.

В соответствии с возрастом необходимо усложнять упражнения и правила, используемые в подвижных играх, предлагать ребенку разнообразные игровые варианты, в которых будут задействованы уже знакомые ребенку действия, но с более усложненными требованиями. Сознательная активная деятельность ребенка является ключом к развитию ответственности, является помощником в социализации ребенка, помогает ему проще адаптироваться в больших детских коллективах, помогает в развитии смекалки, сноровки, ловкости, абстрактного мышления, способствует усвоению нравственных норм, развитию сопереживания, соучастия и сопричастности. В ходе подобных игр у ребенка так же развивается социальный интеллект, суть которого заключается в умении слушать, общаться, обращаться за помощью и благодарить за нее, умение доводить начатую работу до конца, умение своевременно исправлять недостатки в своей деятельности.

Выводы. Таким образом, можно и необходимо отметить, что сочетание медицины и педагогики способствует гармоничному развитию личности, создает Человека, способного проявить не только интеллектуальные и нравственные, но и общечеловеческие качества.

Литература:

1. Содружество педагогики и медицины в эпоху Возрождения / Е. Фетисова, А. Билан, К. Самосват, А. Конев // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2021. – №2. – С. 117-122
2. Боженкина, С.А. Связь медицины и педагогики в истории культуры / С.А. Боженкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4. – С. 60-62
3. Лесафт, П.Ф. Воспитание ребенка. / П.Ф. Лесафт. – Москва: Изд-во Книговек, 2012. – 416 с.
4. Шовкун, В.А. Основы формирования здорового образа жизни у детей / В.А. Шовкун. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2021. – 251 с.

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные педагогические технологии профессионального образования и их характеристика. Использование педагогических технологий в практике образования рассматривается сугубо в положительном контексте в трудах многих как отечественных, так и зарубежных педагогов. Применение современных педагогических технологий в условиях подготовки на базе вузов определяет концептуально новые условия реализации дидактических принципов, обуславливая активизацию познавательной активности и введение в активный режим аспектов творчества, мышления. Новая парадигма профессионального образования предъявляет кардинально отличные требования к современным педагогам, предполагая раскрытие обширности педагогических функций и мировоззрения, профессиональной позиции. Важно понимать, что результативность воспроизводства педагогических технологий в практике профессионального учебного заведения во многом определена конкретными условиями образовательной среды: особенностями образовательной организации, степенью профессиональной и личностной готовности педагога, текущим ресурсным потенциалом, вариативностью выбора и др.

Ключевые слова: педагогические технологии, профессиональное образование, структура и элементы педагогических технологий, подготовка специалистов профессионального обучения.

Annotation. The article deals with modern pedagogical technologies of vocational education and their characteristics. The use of pedagogical technologies in the practice of education is considered in a purely positive context in the works of many both domestic and foreign teachers. The use of modern pedagogical technologies in the conditions of training on the basis of universities determines conceptually new conditions for the implementation of didactic principles, causing the activation of cognitive activity and the introduction of aspects of creativity and thinking into the active mode. The new paradigm of vocational education makes radically different demands on modern teachers, assuming the disclosure of the vastness of pedagogical functions and worldview, professional position. It is important to understand that the effectiveness of the reproduction of pedagogical technologies in the practice of a professional educational institution is largely determined by the specific conditions of the educational environment: the characteristics of the educational organization, the degree of professional and personal readiness of the teacher, the current resource potential, the variability of choice, etc.

Key words: pedagogical technologies, vocational education, structure and elements of pedagogical technologies, training of vocational training specialists.

Введение. Институт образования становится важнейшим элементом обеспечения конкурентоспособности национальной экономики, поскольку воспроизводит компетентных и гибких специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда и парадигме информационного общества. Высокое ролевое значение в подобных условиях приобретают вопросы внедрения инновационных педагогических технологий в образовательную практику профессиональных учебных заведений, которые рассматриваются в контексте инновационно ориентированного развития образования.

Таким образом, целью статьи является выявление и теоретическое обоснование современных педагогических технологий профессионального образования и их характеристик.

Изложение основного материала статьи. Первоначально понятие педагогической технологии раскрывалось через призму использования достижений науки и техники – специальных проекторов, телевизоров, средств аудиосообщения, а впоследствии и персональных компьютеров.

Начиная с конца двадцатого века понятие педагогической технологии претерпело некоторые изменения, сопряженные с необходимостью аккумуляции условий образовательной среды и процесса подготовки для обеспечения их управляемости в контексте достижения установленных результатов образования. В подобных условиях педагогическая технология стала отождествляться и с другими схожими понятиями, такими как система, методика или концепция, что является несколько неверным и формирует системные противоречия в педагогической теории. Вместе с тем, вопрос о разграничении смысловых аспектов данных понятий остается открытым [4].

Применение современных педагогических технологий в условиях подготовки на базе вузов определяет концептуально новые условия реализации дидактических принципов, обуславливая активизацию познавательной активности и введение в активный режим аспектов творчества, мышления. В конечном счете все это приводит к запуску процессов самообразования. Учитывая актуальность вопросов повышения и развития профессиональных компетенций педагогов в сфере применения информационно-коммуникационных и цифровых технологий, их интерактивного внедрения в образовательный процесс в целях формирования универсализированного инструментария педагогической деятельности, развитие информационной культуры и нового типа педагогического мышления, необходимость приобретает всестороннее исследование описанных направлений.

Использование педагогических технологий в практике образования рассматривается сугубо в положительном контексте в трудах многих как отечественных, так и зарубежных педагогов. Яркими представителями педагогического сообщества, приветствующими использование педагогических технологий, выступают Г.К. Селевко, М.В. Кларин, Н.Н. Азизходжаева, В.П. Беспалько, и многие другие. Вместе с тем, проблема применения инновационных педагогических технологий в условиях компетентностной парадигмы образования сохраняет свою актуальность несмотря на стремительные попытки её разрешения. Так, педагогические технологии могут рассматриваться в качестве средства воспроизводства новых условий педагогической практики.

Важно осуществить сравнение традиционного и инновационно-ориентированного образования, которое воспроизводится в структуре современных технологий; в условиях первого учебная деятельность репродуктивна, поскольку нацелена исключительно на воспроизводство готового материала и его запоминание. Инновационное профессиональное образование с применением актуальных педагогических технологий предполагает пересмотр образования в сторону продуктивности и высокой результативности при создании условий развития обучающегося, его активности в среде

обучения, самостоятельной деятельности при добыче знаний, сопровождении со стороны педагога и развитии мышления и памяти.

Педагогическая теория рассматривает педагогическую технологию, как дефиницию, с позиции нескольких позиций [3].

Например, Герман Селевко рассматривал современные образовательные технологии через призму ряда критериев технологичности, среди которых можно выделить:

- концептуальность, согласно которой образовательные цели рассматриваются в структуре какой-либо концепции, например, научной, философской, дидактической или социально-педагогической;
- системность, принципы которой раскрывают педагогическую среду и обучение как систему с четко выстроенной логикой, наличием внутренних компонентов и их взаимовлияния друг на друга путем имеющихся взаимосвязей, образующих целостную структуру;
- управляемость, как характеристика, отражающая возможность оказания воздействия на среду посредством планирования и проектирования будущих изменений путем внесения коррективов, при этом предполагающая отслеживание изменений и диагностику;
- эффективность, согласно которой все направленные на воспроизводство технологии ресурсы действительно приведут к минимально необходимым результатам, построенным на основе имеющихся стандартов образования;
- воспроизводимость, как возможность многократного применения педагогической технологии в условиях различных сред и учреждений, при различном контингенте обучающихся.

Также педагогом выделялось три уровня педагогических технологий, среди которых:

- **Общепедагогический уровень.** Технология в условиях данного уровня раскрывается через призму всей системы образования или её конкретной ступени; педагогическая технология отождествляется с педагогической системы, воспроизводясь на уровне определенного концепта. Ярким примером педагогической системы, принятой в структуре системы образования, является системно-деятельностный и компетентностный подходы, закладывающиеся в основу современного высшего образования.

- **Частнометодический уровень.** В рамках представленного уровня педагогическая технология приобретает более методический и практико-ориентированный характер, поскольку раскрывается в структуре определенных методов и средств построения образовательной практики на примере конкретной дисциплины и контингента обучающихся. Ярким примером становится, например, обучение детей с особыми образовательными потребностями [2].

- **Локальный уровень.** Раскрывается как конкретная ситуация применения конкретной педагогической технологии, например, в целях воспроизводства учебного материала, организации самостоятельной работы, отработки определенных умений и др. Именно на данном, локальном, уровне педагогическая технология по своим специфическим особенностям пересекается с методами и формами организации образовательной подготовки.

Таким образом, педагогическая технология становится способом организации образовательной деятельности субъектов профессионального образования с применением характерных форм и методов обучения в целях достижения планируемых результатов образования. В качестве ключевого результата современного профессионального образования становится формирование компетенций и обогащение обучающегося опытом, итогом которого выступает становление компетентности специалиста.

Педагогическая технология определена рядом характерных позиций, а именно: включает в себя конкретизированные концепции автора-составителя; проектирование педагогической технологии осуществляет с учетом выбранной педагогической концепции и видения автора; педагогическая технология отражает движение от одной точки к другой, с учетом установленных целей и задач для получения предполагаемого результата; рассматривается в контексте взаимосвязи субъектов образования на принципах индивидуализации и разделения; раскрывает потенциальные возможности человека при его взаимодействии с техническими устройствами; предполагает на развитие коммуникативных практик и построение равноправного диалога с активным участием и этапным воспроизводством. Подчеркнем, что последовательное воспроизводство внутренних элементов педагогической технологии отражает движение в векторе достижения установленных результатов. В этих условиях диагностика становится важнейшим компонентом среды, который позволяет индикативно отслеживать результаты, вносить в них определенные коррективы [1].

Понятие педагогической технологии можно рассмотреть в структуре ряда основополагающих признаков, среди которых выделяют следующие:

- активно-деятельностный характер и позиция обучающегося, отказ от предметной ориентации в среде обучения;
- инвариантность, отличающаяся отсутствием привязки к конкретному учебному предмету или дисциплине, их содержательным аспектам;
- процессуальный характер, раскрывающийся в структуре проектировании поэтапного движения к установленным результатам образовательной среды;
- возможность повторного воспроизводства и трансляции в другие условия;
- систематичность в повторении деятельностных аспектов обучающихся;
- ориентация на развитие рефлексивных позиций субъектов образования с ориентиром на продуктивный характер мыслительных операций и самостоятельную активность.

Инновационная педагогическая технология в этой системе раскрывается в качестве эталонного образца педагогической деятельности, который воспроизводится в условиях конкретной практики; система в таком случае имеет прогрессивный характер, отличается движением и изменением под влиянием современных трендов. Учитывая все это, отличительной особенностью современных образовательных технологий становится обеспечение фундаментальных основ образовательной практики, ориентация на личность, её установки и субъектные ценности, креативность, творчество и профессиональные аспекты деятельности.

В структуре классификации актуальных педагогических технологий обучения отметим, что последние можно рассматривать с позиции нескольких направлений [6]:

1. Традиционная направленность. В таком случае технология фокусируется на репродуктивной деятельности, основанной на воспроизводстве готового знания, его запоминания и трансляции, заучивания; имеет типовую направленность.
2. Проблемно-поисковая направленность. Предполагает организацию активной самостоятельной деятельности, целью которой становится поиск и решение проблемы при параллельном её осознании.
3. Коммуникативная направленность. Раскрывается как установление коммуникации с другими участниками образовательного процесса, ведение диалога или дискуссии.
4. Имитационно-ролевая направленность. Предполагает изучение и погружение в образы или ситуации в целях их воспроизводства в условиях, приближенных к реальной практике.

Важно отметить, что в качестве современных педагогических технологий можно рассмотреть следующие (рисунок 1):

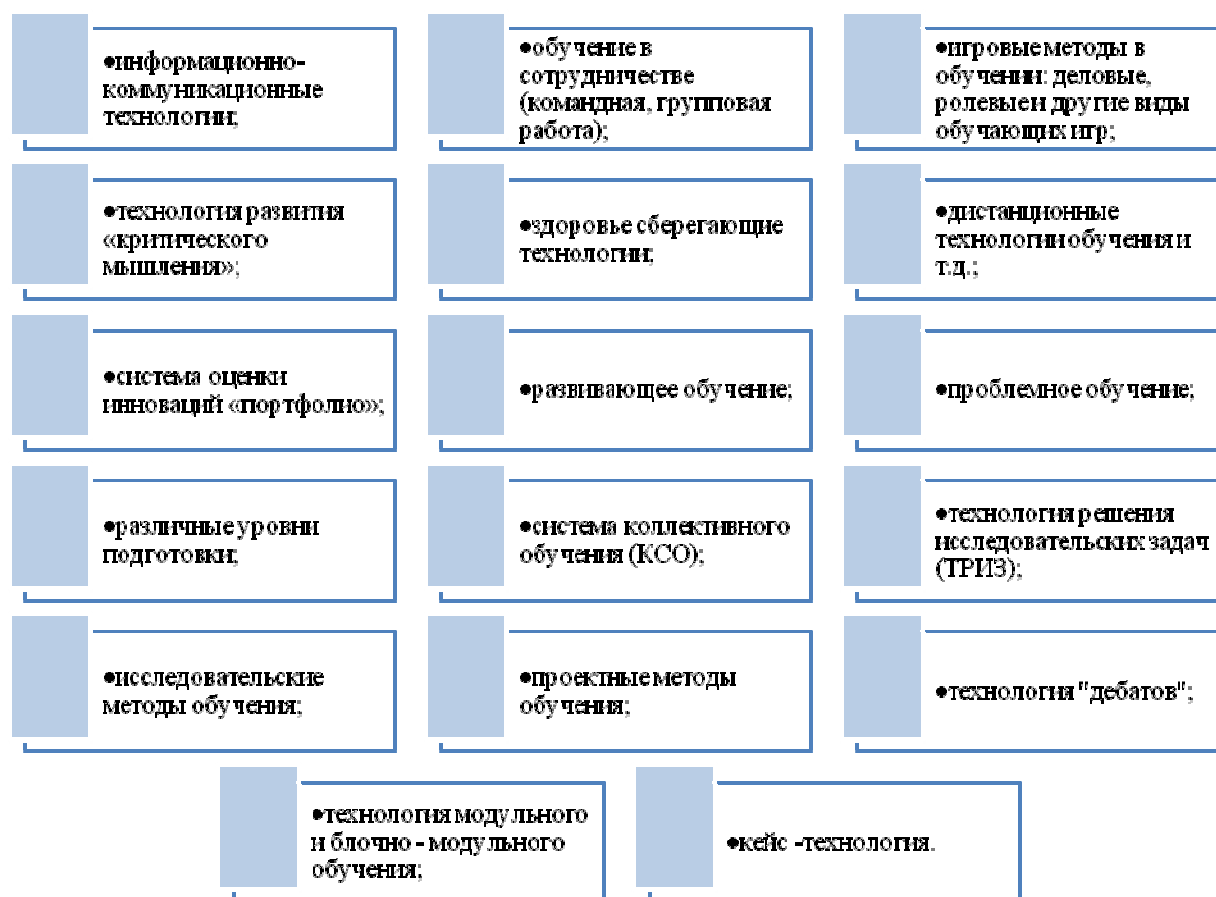


Рисунок 1. Современные педагогические технологии

Обращаясь к рисунку 1, заметим, что вне зависимости от рассматриваемой педагогической технологии обучения, обязательными элементами её структуры выступают [5]:

- концептуальная основа;
- содержание тренинга – целевые и содержательные установки технологии

– процедурная часть – технологический процесс, включающий в себя процесс обучения, методы и формы организации деятельности субъектов образования, управление процессом обучения, диагностический инструментарий.

Выводы. Таким образом, подчеркнем, что на современном этапе технологический подход к организации образовательного процесса профессионального образования приобретает особую актуальность и значимость, обусловленную динамичным состоянием современного образования общества, а также, постоянными изменениями в нормально правовом обеспечении профессионального образования.

Подобные условия определяют необходимость постоянной актуализации содержательных и методологических основ образовательного процесса с упором на гибкость, ситуативность, многогранность и др. Новая парадигма профессионального образования предъявляет кардинально отличные требования к современным педагогам, предполагая раскрытие обширности педагогических функций и мировоззрения, профессиональной позиции. Важно понимать, что результативность воспроизводства педагогических технологий в практике профессионального учебного заведения во многом определена конкретными условиями образовательной среды: особенностями образовательной организации, степенью профессиональной и личностной готовности педагога, текущим ресурсным потенциалом, вариативностью выбора и др.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 83-85. – EDN IBZMYB
2. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2(31). – С. 1. – DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-1. – EDN YGHST
3. Маркова, С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения / С.М. Маркова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 38-40. – EDN SKSKVN.

4. Маркова, С.М. Информационные технологии в профессиональном образовании / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 123-125. – EDN QWVEFY

5. Маркова, С.М. Технология повышения квалификации педагогов профессионального обучения / С.М. Маркова, М.Н. Уракова // Евразийский образовательный диалог : материалы международного форума. – Ярославль. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования", 2021. – С. 418-422. – EDN PRJCFB

6. Уракова, Е.А. Сущность и характеристика технологии проектной деятельности / Е.А. Уракова, М.И. Колдина, В.М. Корнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 282-284. – EDN VEPLLK

Педагогика

УДК 37.013

студентка Христофорова Айталиа Васильевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Римма Игнатьевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности младших школьников в сельской местности. Авторы описали сравнительный результат, проведенного исследования во 2-м классе сельской школы, где в формирующем эксперименте с целью активизации познавательной деятельности обучающихся применены игровые технологии по предмету «Окружающий мир». При этом исследователи разработали серию уроков с применением продуктивной технологии обучения, дидактическая цель которых проверка активности познавательной деятельности у обучающихся. Опытно-экспериментальная работа показала, что в начальной школе недостаточно внимания уделяется игровым технологиям, о чем свидетельствует данные констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследования во 2 «Г» классе показали, что использование игровых технологий на уроке способствуют повышению активности познавательной деятельности у обучающихся. Полученный результат формирующего эксперимента доказал, что систематическое применения игровых технологий на уроках эффективно влияют на освоение универсальных учебных действий (УУД).

Ключевые слова: игровые технологии, активизация познавательной деятельности, младший школьник, предмет «Окружающий мир».

Annotation. The article deals with the problem of the development of cognitive activity of younger schoolchildren in rural areas. The authors described the comparative result of a study conducted in the 2nd grade of a rural school, where game technologies on the subject "The world around" were used in a formative experiment to activate the cognitive activity of students. At the same time, the researchers have developed a series of lessons using productive learning technology, the didactic purpose of which is to check the activity of cognitive activity in students. Experimental work has shown that not enough attention is paid to gaming technologies in primary school, as evidenced by the data of the ascertaining experiment. A comparative analysis of the results of the ascertaining and control studies in the 2nd grade showed that the use of gaming technologies in the classroom contributes to an increase in the activity of cognitive activity among students. The resulting result of the formative experiment proved that the systematic use of gaming technologies in the classroom effectively affects the development of universal learning activities (UUD).

Key words: game technologies, activation of cognitive activity, junior high school student, the subject "The world around".

Введение. Познавательная активность на уроках особую актуальность приобрела в условиях реализации ФГОС нового поколения. Перед педагогическим коллективом ставилась задача – подготовить обучающихся к жизни уверенным себе, с познавательными потребностями и активной жизненной установкой, желающих саморазвиваться и самообразовываться. В этой связи необходимо развитие личности в освоении универсальных учебных действий (УУД), восприятия мира и понимание природы, это и есть цель и результат образования. Однако, практикующие учителя сетуют, что по предмету «Окружающий мир» в учебной и предметной деятельности продуктивные технологии применяются бессистемно и эпизодически с недостаточным учетом дидактической ситуации на уроках. Тем самым практикующие педагоги нуждаются в расширении методического потенциала и внедрения активных технологий в обучении для развития познавательной активности младших школьников. Для нашего исследования нам интересны научные взгляды авторов таких, как: Л.И. Захарченко, разработавшего модель развития познавательной активности, Л.И. Божович, исследовавшей отношение школьников к учению и развитие их познавательных интересов, О.П. Савельевой и Г.И. Шукиной изучивших познавательную деятельность школьников в учебном процессе и др. Модель Л.И. Захарченко включает такие компоненты, как образовательная среда, мотивы, установка, стимулы, виды деятельности и условия их реализации. По его мнению, условия игры стимулируют развитие познавательной активности всех групп учащихся, как отмечает автор, условия игры особенно значимы для слабо успевающих и необщительных учащихся. При этом автор главной характеристикой развития познавательной мотивации и активности считает исследовательское отношение школьников к игре, стремление к пониманию закономерностей игры, поиск оптимальных стратегий и их совершенствование от игры к игре [2]. Л.И. Божович подчеркивает, что в содержании учебных предметов младших школьников привлекают отдельные факты и события. Лишь в III-IV классах, по мере накопления знаний, у обучающихся начинает выступать научное содержание учебного предмета. В результате которого происходят изменения в характере учебных интересов учащихся и появляются объяснения фактов, установление причинных зависимостей и т.д. [1]. О.П. Савельева считает, что интерактивные и мультимедийные методы и средства обучения привлекают пассивных детей к активной деятельности, расширяют их логическое мышление, критическое восприятие мира, а также активизируют познавательный интерес, любознательность обучающихся, повышают творческую фантазию и воображение [3]. Также нам интересны исследование ряда авторов, которые описали структуры познавательного интереса. Например, в исследованиях Г.И. Шукиной рассматриваются содержательные компоненты познавательного интереса, такие как: любопытство, любознательность, общение [4].

Любопытство – это когда обучающийся наслаждается ориентировкой, связанной с занимательностью, или же историей, но данная стадия еще не обнаруживает истинного стремления к познанию.

Любознательность – устойчивая черта нрава, содержащая серьезное значение в развитии личности. Любознательные люди находятся в поиске и, они не флегматичны к миру.

Общение – это многосторонняя палитра отношений, оно само по себе имеет возможность быть устойчивым мотивом учения и укрепления познавательного интереса. Благодаря общению складывается благоприятная атмосфера в дидактическом процессе. Внешние условия обеспечивают проявление познавательного интереса, создают возможность получать впечатления в той или иной области науки.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ «Хатасская СОШ им П.Н и Н.Е. Самсоновых г. Якутска. В эксперименте приняли участие обучающиеся 2 «Г» класса в количестве 26 человек. Класс занимается по УМК «Школа России». Констатирующий этап эксперимент предусмотрел диагностику уровня активности познавательной деятельности обучающихся 2 «Г» класса. Цель данного эксперимента – проверка активности познавательной деятельности у обучающихся 2 «Г» класса. Для достижения цели использовали следующие методики:

1. Методика «Долговременная память» Уильям Гордона;
2. Методика «Простые аналоги» А.Р. Лурии;
3. Методика «Прокалывание кружочков» Захаровой И.Н.

По методике Уильям Гордона исследовали уровень развития долговременной памяти. Получили следующие результаты: 19% опрошенных с высоким уровнем развития памяти, 54% – средний, 22% – низкий.

Для выявления уровня гибкости мышления обучающихся применили методику «Простые аналоги», цель которой определение способности к логическому мышлению и обобщению. Интерпретируя результаты, мы получили нижеследующее: 29% респондентов имеют высокий уровень развития мышления, 48% – средний, 22% – низкий.

Методика «Прокалывание кружочков» Захаровой И.Н. помогла нам выявить объем внимания. Тем самым мы изучили особенностей темпа, объёма, устойчивости и распределения внимания, особенностей работоспособности обучающихся. Методика нам дала следующие результаты: 23% обучающихся имеют высокий уровень внимания, 50% – средний, 26% – низкий.

Мы обобщили полученные результаты по трём показателям развития познавательной деятельности у обучающихся 2 «Г» класса и определили его уровни на констатирующем этапе эксперимента: 5 человек (19%) – высокий уровень развития познавательных процессов, 15 человек (57%) – средний; 6 человек (24%) – низкий. В этой связи уровень активности познавательной деятельности в исследуемом классе на констатирующем этапе эксперимента показал недостаточный и требуется создание условий для его повышения.

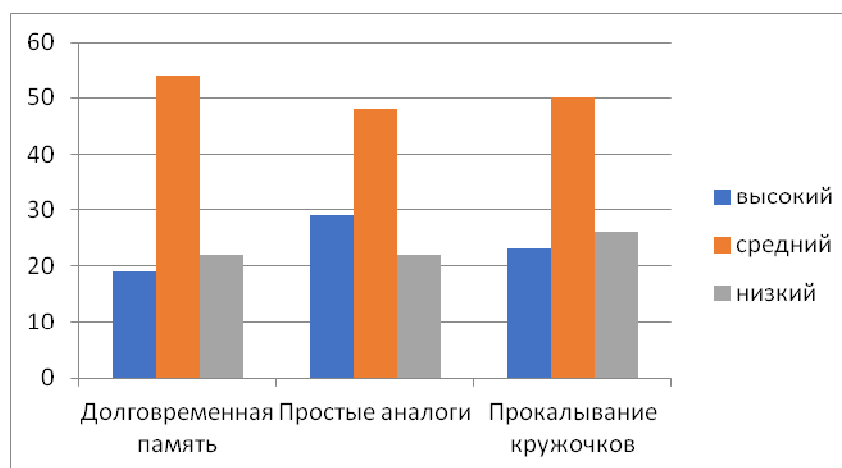


Диаграмма 1. Уровень активности познавательной деятельности младших школьников на констатирующем этапе

Формирующий этап предусмотрел создание педагогических условий с применением игровых технологий для повышения познавательной активности обучающихся 2 «Г» класса по предмету «Окружающий мир». В ходе работы решали такие задачи, как: повышение познавательной активности у обучающихся, расширение навыков игры и освоение универсальных учебных действий в познании мира.

Таблица 1

Календарно-тематический план

Дата проведения урока	Тема урока (традиционная, нетрадиционная)	Использованный вид игровой технологии
25.02.2023	Опасные незнакомцы (традиционная)	Урок игра-предположение
28.02.2023	Наша дружная семья (традиционная)	Урок-беседа
04.03.2023	В школе (нетрадиционная)	Урок-викторина
07.03.2023	Правила вежливости (традиционная)	Дидактическая игра (подбери слова по значению)
10.03.2023	Ты и твои друзья (нетрадиционная)	Урок игра-предположение
14.03.2023	Мы – зрители и пассажиры	Урок сюжетно-ролевая
18.03.2023	Посмотри вокруг (нетрадиционная)	Урок-путешествие
21.03.2023	Ориентирование на местности (нетрадиционная)	Урок-путешествие

На формирующем этапе эксперимента было проведено 8 уроков с использованием игровых технологий, которые применялись как на отдельных этапах урока, так и в целом уроке, в последнем случае урок имел нетрадиционную форму (см. таблица 1). Например, в нетрадиционной форме был организован урок-викторина «Школа». В начале урока обучающиеся раскрыли тему с помощью загадок. Класс разделили на 3 команды, ознакомились с правилами викторины. Викторина делится на 4 этапа: визитка (название, девиз), загадки, кроссворды, правила (как нужно вести себя в школе). За каждый правильный ответ засчитывалось по баллу. Они активно участвовали во всех этапах, но были затруднения на 3 этапе. Дети работали дружно и сплочённо, тем самым с лёгкостью справились с заданием.

Также интересно прошёл урок в нетрадиционной форме, в виде сюжетно-ролевой игры «Мы зрители, мы пассажиры». В начале урока ребята узнали тему по видеоролику. Далее поработали с учебником, узнали, как вести себя в общественных местах (кинотеатр, библиотека, автобус и т.д.). Организована групповая форма обучения, и каждая группа получили листочки с заданием. В листочках указаны общественные места такие как: кинозал, троллейбус, магазин, школа, парк, музей и т.д. В ходе игры обучающие показали ситуацию как нужно себя вести в общественном месте, и как нельзя. Одна группа показывали пантомиму, а другая группа должна отгадать ситуацию. Ребята хорошо справились с заданиями, сравнивая с игрой «крокодил» пародии, беспрепятственно отгадывали ситуации одну за другой.

В традиционной форме организовали урок диалог-беседу «Наша дружная семья». Тему обучающиеся определили с помощью загадок. Заполняли рабочую тетрадь во время практических заданий. Урок прошёл в спокойной непринуждённой обстановке, диалог-беседа раскрыла обучающихся, они кратко рассказали о своей семье, о взаимоотношения между членами семьи.

В нетрадиционной, интересной, как нам кажется, форме, с применением метода предположения провели урок «Ты и твои друзья». Перед детьми ставится задача и создаются ситуации, которые требуют осмысление последующего действия. В ходе урока детям были заданы вопросы (опросник), а в конце урока написали краткое сочинение о своих друзьях. Ребята с удовольствием решили ситуации и отвечали на опросник, так как эта тема была им близка. Желающие прочитали всему классу своё сочинение, поделились с одноклассниками о том, что скучают по своим друзьям, которые остались в других деревнях. В подобном проведении урока активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать и слышать друг друга.

Урок-игра путешествие «Посмотри вокруг» был проведен в нетрадиционном формате. Во время урока обучающиеся узнали о горизонте, были исследователями. Что вы видите вдаль через окно? На самом деле второклассникам было довольно сложно установить горизонт через окно. Поэтому один из этапов урока посвятили на сравнение рисунка учебника с тем, что они видят, вдаль от себя через окно. Соединяющая линия неба и земли – это воображаемая линия горизонта. Вспомогательный видеоролик с вопросами на тему горизонта и линии помог классу подключаться к теме. Были ученики, которые уже самостоятельно изучали земной шар и его поверхность, они очень активно отвечали на уточняющие и корректирующие вопросы.

Урок-путешествие «Ориентирование на местности» организовали в нетрадиционной форме. Во время урока ребята узнали о компасе и как он работает, учащихся заинтересовал компас, соответственно и его рабочее состояние. При покое красный конец её повернут к югу, а синий показывает на север. Чтобы закрепить тему, мы отправились в путешествие по странам. Мы с помощью телефонов узнали, где находится Север, Юг, Восток, Запад. Отметили их в классе с помощью углов кабинета. Далее мы узнали расположения стран. Допустим на Юге жара (Африка), на севере льды (Якутия), Восток (Индия), Запад (Великобритания). Обучающиеся увлекались странами и их расположениями, урок был увлекательным и познавательным.

Таким образом, нами проведенные уроки с применением игровых технологий на уроках «Окружающего мира» положительно влияли на познавательную деятельность младших школьников. Атмосфера увлеченности и радости, осознание посильности заданий – все это позволяло детям учиться с удовольствием. Они получали чувства удовлетворенности от учебного труда.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика активности познавательной деятельности испытуемых. Использовали те же диагностические инструментари, что и на констатирующем этапе эксперимента. Анализируя проведенные уроки «Окружающего мира» с применением игровых технологий, с целью повышения познавательной активности младших школьников, мы пришли к выводу что педагогические условия, созданные нами, соответствуют цели нашего исследования.

По методике «Долговременная память мы получили следующие результаты: 49% учащихся – высокий уровень развития памяти, 44% – средний, 4% – низкий.

По методике «Простые аналогии», выявляющей уровень развития мышления: 47% учащихся – имели высокий уровень, 42% – средний, 10% – низкий.

Для выявления уровня развития внимания мы использовали методику «Прокальвание кружочков». Были получены результаты: 44% учащихся имеет высокий уровень развития внимания, 52% – средний и 4% – низкий.

Мы обобщили результаты диагностики активности познавательной деятельности младших школьников по трём критериям на контрольном этапе эксперимента и получили следующие результаты: 51% – высокий уровень, 38% – средний; 11% – низкий. Мы представили эти результаты в виде диаграммы (Диаграмма 2).

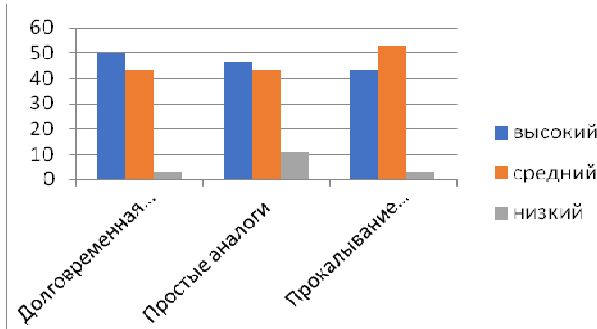


Диаграмма 2. Уровень познавательной деятельности младших школьников на контрольном этапе эксперимента

В целом контрольный эксперимент доказал эффективность созданных нами педагогических условий активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках «Окружающего мира». Количество учащихся, с высоким уровнем активности познавательной деятельности увеличилось с 19 до 51%, а количество младших школьников, имеющих низкий уровень, уменьшилось с 24 до 11% (Диаграмма 3).

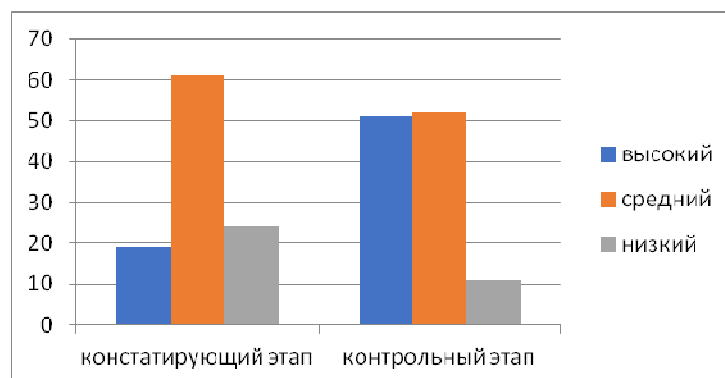


Диаграмма 3. Сравнительная диаграмма уровня активности познавательной деятельности младших школьников в начале и конце эксперимента

Выводы. Опытно-экспериментальная работа показала, что в начальной школе недостаточно внимания уделяется игровым технологиям, о чем свидетельствуют данные констатирующего эксперимента. На формирующем эксперименте во время урока учащиеся проявили себя любознательными, внимательными и активными. С нетерпением ждали следующего урока, и с радостью отгадывали новые темы, стали более сплочёнными во время уроков, так как ребята в основном работали в группах.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследования показали, что использование игровых технологий на уроке способствуют повышению активности познавательной деятельности у 2 «Г» класса. Полученный результат формирующего эксперимента доказал, что систематическое применения игровых технологий на уроках эффективно влияют на освоение универсальных учебных действий (УУД).

Литература:

1. Божович, Л.И. Формирование отношения к учению и развитие познавательных интересов / Л.И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте. – ООО «Питер Пресс», 2008. – С. 196-199
2. Запороженко, Л.И. Педагогическая модель развития познавательной активности / Л.И. Запороженко // Социально-экономические явления и процессы. – № 8 (030), 2011. – С. 241-245
3. Савельева, О.П. Активизация познавательной деятельности школьников в процессе изучения / О.П. Савельева. – М.: Просвещение. 2007 – 133 с.
4. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение. 2007 – 160 с.

Педагогика

УДК 382.2

старший преподаватель кафедры «Математика» Хубиева Белла Дадияновна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы социально-педагогической поддержки подростков из неблагополучных семей. Актуальность темы определяется тем, что семья помогает самоутверждению ребенка, способствует формированию его общественной и креативной инициативности. Иначе говоря, в кругу семьи реализуется первоначальная подготовка к жизни ребенка. Практической значимостью исследования является анализ деятельности общественного института семьи, которая должна осуществлять несколько функций и обладать обусловленным общественным статусом. Характерные черты общественного статуса определенной семьи устанавливают ее воспитательные потенциалы и сущность отношений между детьми и родителями.

Ключевые слова: подросток, неблагополучная семья, социально-педагогическая поддержка, социализация ребенка.

Annotation. This article discusses the methods of socio-pedagogical support for adolescents from disadvantaged families. The relevance of the topic is determined by the fact that the family helps the self-affirmation of the child, contributes to the formation of his social and creative initiative. In other words, the initial preparation for the child's life is realized in the family circle. The practical significance of the study is the analysis of the activities of the public institution of the family, which should perform several functions and have a conditioned social status. The characteristic features of the social status of a certain family establish its educational potentials and the essence of the relationship between children and parents.

Key words: teenager, dysfunctional family, socio-pedagogical support, child socialization.

Введение. В данной статье рассматриваются некоторые теоретические проблемы работы с детьми из неблагополучных семей и подходы различных ученых к их решению. Ученые испытывают определенные разногласия в решении данной проблемы. При формировании социума следить за воспитанием детей становится труднее. Это зависит от ряда факторов. Основным из них является сложность бытия. Семье требуется помощь учителей и социума [1].

Различные виды семей встречаются учителям в работе. Главная задача преподавателей оказывать помощь проблемным семьям в воспитании детей.

Для этого требуются хорошие профессионалы. При всем том общественному преподавателю и педагогу принадлежит главная роль потому, что именно он может помочь и учащимся, и родителям [2].

Цель исследования: проанализировать вопрос семейного неблагополучия и методы общественно-педагогической помощи детям из проблемных семей.

Задачи исследования: рассмотреть важнейшие типы проблемных семей по виду и по степени общественного приспособления, раскрыть главные направления и виды деятельности мастеров (учителей, психологов и общественных педагогов) с проблемными семьями [3].

Изложение основного содержания статьи. Особенность неблагополучных семей заключается во душевной неустойчивости, не понимании потенциалов получения своих надобностей в семье, недостаток общих целей. Ребята не могут благополучно пересилить стрессовые обстановки. Вследствие этого весь педагогический состав должен протянуть руку помощи им, чтобы не поддаваться отрицательному влиянию социальной среды, победить подобным обстоятельствам [4].

Из-за характерных черт присущих своим годам дети особенно чувствительны к отрицательным социальным влияниям. Заявляя о методах поддержки подобных детей, прежде всего надо поменять обстановку в доме. Ведь семья является основной базой формирования ребёнка. Как раз дома дают воспитание ребёнку, малолетнему человеку. Без помощи родителей попытки профессионалов по поправке портящихся манер, по привыканию к внешней среде потерпят крах [5].

Семейное формирование обладает множеством плюсов. Это подходящая экспансивная обстановка, обстановка симпатии, опеки и помощи, доброта родительского влияния, внутренняя согласованность и постоянство, непрерывный образец старших, моральное развитие личности посредством изучения системы семейных обычаев, манеры вести себя и поддержания беседы и т.д.

При всем том имеются неблагополучные семьи, где, обычно, разрушается личностное формирование ребенка [6].

В такой семье с деформированным строением, теряются и пренебрегаются важнейшие фамильные традиции, очевидны открытые или утаенные недостатки формирования. В итоге возникают «трудные» дети.

Ученые разработали несколько моделей работы с такими семьями [7].

Педагогическая модель. Она применяется при работе с психологически невежественными родителями. При этом учитель сосредоточивается на общих методах формирования ребенка.

Социальная модель. Она употребляется в том случае, когда всдоме содержится много негативных жизненных обстоятельств.

Психологическая модель. Она нужна для воспитания необщительного ребенка. Здесь надо изучить обстановку в доме. Обязательно нужен совет психолога, чтобы устранить основания замкнутости [8].

Медицинская модель. Она требуется для раскрытия основания для скандалов в доме. Это могут быть психологические заболевания. В этом случае требуется лечение всех членов семьи.

Образовательное направление. Оно нацелено на развитие дидактической культуры отца и матери.

Посреднический метод. Он состоит из: содействия, согласованности и объяснения. В содействие входит создание семейных развлечений досуга (торжеств, собеседований, игр и т.д.) [9].

Согласованность направлена на определение взаимоотношений семьи со всевозможными организациями.

Помощь в информировании заключается в разъяснении семье постановлений общественной защиты. Этот метод базируется на применении врачебной модели.

Есть еще два метода работы с неблагополучными семьями: непродолжительный и продолжительный. Непродолжительный включает кризисно-интервентный метод взаимодействия [10].

Кризисно-интервентный метод нужен для содействия в кризисных обстановках.

Проблемно-ориентированный метод предполагает сообща находить решения для ситуации.

Долгосрочные виды работы включают общественно-педагогическую помощь и поддержку [11].

Существенное значение имеет создание обстановок для обучения к самопомощи. Профессионал организует обстановку и помощь для перехода от принципа «У меня не получается» к принципу «У меня все получится» [12].

Существенным отличием сопровождения является также инициативность самой личности. Таким образом, обязанность за выполнение решения зависит больше от родителей, а не профессионалов.

Таким образом, общественная, дидактическая, психологическая помощь – это:

- один из типов общественного сопровождения;
- интегративная технология;
- особый вид связей между преподавателем и учеником из проблемной семьи.

Сопровождение состоит из трех главных контентов:

- контроль, являющийся базой для дефиниции намерений;
- нахождение и использование учебных материалов;
- рассмотрение итогов, позволяющих поправлять действие [13].

В деятельности преподавателей, психологов обуславливаются некоторые периоды труда с семьей:

1. Знакомство.
2. Исследование семьи.
3. Просветительский.
4. Коррекционный [14].

О проблемной семье надо быть в курсе:

- 1) материально-жилищных ситуаций;
- 2) эмоционально-моральной обстановки;
- 3) распорядке дня;
- 4) приемах влияния старших на младших;
- 5) степени дидактической грамотности родителей [15].

Выводы. В исследовательской работе были рассмотрены различные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме работы с детьми из неблагополучных семей.

Правильное воспитание детей, правильная работа с неблагополучными семьями, в которых воспитываются проблемные дети - одна из важнейших проблем, с которыми сталкиваются социальные педагоги. Эта проблема требует дальнейшего анализа и изучения, так как существующие работы не дают полного описания всех средств, содействующих правильному формированию ребенка в такой семье.

Существует множество типов семей. Поведение родителей в семье отражается на адаптации детей, на степени усвоения ими учебного материала [16].

В статье показаны неправильное поведение, неисполнение родительского долга, насилие. Главные мерила оценки степени упадка семьи, которым следуют педагоги в своей деятельности, обозначили ненадежность, незащищенность, которые разрушают, но не разрешают проблему семьи [17].

Проанализированы важнейшие виды проблемных семей. Описаны типичные симптомы семей со алкогольной зависимостью [18].

Разобраны методы содействия неблагополучной семье и главные цели работы профессионалов, занимающихся с подобными семьями; методы общественно-дидактического содействия, общественно-исправительные способы работы психолога [19].

Таким образом, структура научных трудов отечественных и зарубежных ученых доказывает, что, даже при наличии самых лучших учебных материалов по данной проблеме, существует потребность в действиях, которые направляют поведение учащихся таким образом, чтобы способствовать формированию навыков, имеющих отношение к желаемому мысленному представлению. Выявление общих принципов, которые предсказывают, когда и как всевозможные методы работы с неблагополучными семьями и их детьми способствуют коррекции в их воспитании, является достойной целью будущих исследований.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5
2. Бутримова, О.И. Коррекционно-развивающая работа с детьми из неблагополучных семей / О.И. Бутримова, К.С. Шалагинова // Справочник педагога-психолога. – Школа. – №12. – 2012.
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов – Москва: Просвещение, 1991.
4. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.
5. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110
6. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – С. 500-503
7. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова., С.Я. Карасова – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1.- С. 198-200.
8. Лепشوкова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепشوкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
9. Лепشوкова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
10. Лепشوкова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Медфодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170
11. Лепشوкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139
12. Лепشوкова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепشوкова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75
13. Лепشوкова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
14. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики : учеб. пособие / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 43-47
15. Социальные технологии выявления и коррекции причин семейного неблагополучия / Методическое пособие для специалистов УСЗН. – Челябинск: изд. ЧОЦСЗ «Семья», 2012.
16. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
17. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Медфодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
18. Целуйко, В.М. Понятие и типы неблагополучных семей / В.М. Целуйко // Психология неблагополучной семьи. – Москва: Владос-Пресс, 2003.
19. Шульга, В.В. Программа профилактики семейного неблагополучия / В.В. Шульга. – Губкин: 2007.

УДК 378.004

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Царапкина Юлия Михайловна
 Российский государственный аграрный университет –
 Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева (г. Москва);
 кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, педагогики и экологии человека Миронов Алексей Геннадьевич
 Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск);
 учитель английского языка Нагорнова Алина Александровна
 ГБОУ Школа №1191 (г. Москва);
 аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования
 Российский государственный аграрный университет –
 Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева (г. Москва)

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. С целью повышения качества профессиональной ориентации обучающихся необходима не только поддержка в выборе профессиональной области, но и в поиске образовательных ресурсов для реализации соответствующей образовательно-профессиональной траектории, а также последующего использования данных ресурсов. В связи с этим, одной из важнейших задач современной системы образования становится поддержка участников образовательных отношений в профессиональном самоопределении и помощи в построении профессионального маршрута. С целью получения обратной связи и оценки релевантности использования электронных образовательных ресурсов в рамках ранней профессиональной ориентации было проведено анкетирование старших школьников. В результате анализа полученных данных были отмечены такие образовательные ресурсы как Навигатум, Атлас новых профессий, Смартия, Проектория, Калейдоскоп профессий. Все описанные ресурсы ориентированы на развитие навыков профессионального выбора, способности адекватно оценивать свои профессиональные возможности, выстраивать индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию.

Ключевые слова: цифровизация, поколение Z, компетенции, непрерывное образование, профориентация.

Annotation. In order to improve the quality of professional orientation of students, it is necessary not only to support in choosing a professional field, but also in finding educational resources for the implementation of the appropriate educational and professional trajectory, as well as the subsequent use of these resources. In this regard, one of the most important tasks of the modern education system is to support participants in educational relations in professional self-determination and assistance in building a professional route. In order to receive feedback and assess the relevance of the use of electronic educational resources in the framework of early professional orientation, a survey of senior schoolchildren was conducted. As a result of the analysis of the data obtained, such educational resources as Navigatum, Atlas of New Professions, Smartia, Projection, Kaleidoscope of professions were noted. All the described resources are focused on the development of professional choice skills, the ability to adequately assess their professional capabilities, to build an individual educational and professional trajectory.

Key words: digitalization, generation Z, competencies, continuing education, career guidance.

Введение. Современное общество существует в условиях фундаментальных трансформаций, ориентированных на изменения в инновационной экономике, которая, в свою очередь, предполагает новую парадигму образования. Ключевой целью становится формирование инновационного образования, направленного на всестороннее развитие общества, что требует качественного изменения в педагогической системе, повышение её практико-ориентированной составляющей, создание условий для реализации непрерывного образования. Одним из приоритетных направлений образовательной системы России является укрепление связи между производственной, научной и образовательной сферой [10]. В условиях цифровизации возрастает роль опережающего образования. Это определяет направление образовательной системы на формирование личностных, метапредметных и предметных компетенций, проявляющихся в виде готовности будущих специалистов осуществлять определенные виды деятельности и принятия ответственности за свои действия. В это же время актуализируется проблема готовности обучающихся к профессиональному самоопределению и необходимости поэтапной работы по профессиональной ориентации [2].

С целью повышения качества профессиональной ориентации обучающихся необходима не только поддержка в выборе профессиональной области, но и в поиске образовательных ресурсов для реализации соответствующей образовательно-профессиональной траектории, а также последующего использования данных ресурсов [6]. В связи с этим, одной из важнейших задач современной системы образования становится поддержка участников образовательных отношений в профессиональном самоопределении и помощи в построении профессионального маршрута [8].

Профессиональная ориентация представляет собой совокупность компонентов, ориентированных на подготовку обучающихся к выбору профессиональной области или смену сферы деятельности в соответствии с интересами, возможностями, полученными навыками индивидов. В современных условиях, профессиональная ориентация является обязательным элементом функционирования рынка труда [7].

В эпоху цифровизации меняются основные принципы взаимодействия. Поколение Z использует в своей деятельности инновационные каналы коммуникации, имеет неограниченный доступ к различным информационным площадкам, в том числе к ресурсам профессиональной ориентации. В соответствии со статистикой, представленной сервисом Яндекс.Вордстат, количество поисковых запросов по слову «профориентация» в 2021 году в среднем составляла 150 тыс. раз в месяц, в 2022 году 170 тыс. запросов в месяц, в 2023 году данный показатель достигает 300 тыс. запросов в месяц. Таким образом, наблюдается положительная динамика спроса на профориентационные образовательные ресурсы.

Также важно отметить роль педагога, который приобретает в большей степени координационную и консультационную функцию. Деятельность педагога направлена на развитие у обучающихся мотивации к получению знаний в контексте образа будущей профессиональной деятельности, а также готовности к непрерывному обучению в условиях цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Вопросы профессиональной ориентации продолжают изучаться современными деятелями науки. По мнению В.В. Маркова, использование ранней профессиональной ориентации позволяет высшим учебным заведениям в небольших регионах приобретать конкурентные преимущества перед другими образовательными организациями:

– организация маркетинговой стратегии. В небольших городах субъектов РФ располагается чаще всего небольшое количество крупных организаций и школ. Применяя инструменты ранней профессиональной ориентации, и используя полученные данные опросов, становится возможным определение общего настроения обучающихся в конкретной городской школе, в связи с которым происходит дальнейшее планирование профориентационной деятельности;

– выявление актуальных предпочтений потенциальных абитуриентов. Среди обучающихся младшей и средней школы можно получить объективные данные о профессиональной ориентации и сравнить их с результатами опроса старшеклассников;

– проведение необходимых корректировок в плане набора. В соответствии с полученными результатами ранней профессиональной ориентации можно формировать план набора, исходя из объективных данных о предпочтениях обучающихся всех возрастных групп.

В результате исследования автор приходит к выводу о том, что только регулярная и непрерывная работа позволяет повышать интерес потенциальных абитуриентов к обучению в конкретной образовательной организации. Проведение опросов способствует своевременному внесению корректировок в образовательные программы подготовки будущих специалистов [5].

С точки зрения А.Г. Дармаевой, А.Ю. Устюжиной, одним из результативных инструментов реализации процесса профессиональной ориентации с целью получения профессионального опыта в конкретной сфере деятельности является проведение профессиональных проб. В рамках профессиональных проб обучающиеся получают объективные знания и профессиональный опыт для последующего составления образовательного маршрута [3].

Л.М. Туранова, А.А. Стюгин подчеркивают, что важнейшим трендом современной системы образования является цифровизация, поэтому использование дистанционных методов обучения может способствовать консолидации деятельности по профориентационной работе. Авторы выделяют некоторые факторы, в соответствии с которыми возрастает потребность в использовании дистанционного образования. Во-первых, информационные технологии позволяют повысить интерес обучающихся к образовательной деятельности. Во-вторых, благодаря дистанционным методам обучения, достигается равный доступ обучающихся к системе профориентационной работы. В условиях виртуального пространства обучающимся предоставляется выбор вариативных модулей, ориентация на самореализацию и индивидуализацию. В процессе использования электронных ресурсов обучающиеся взаимодействуют друг с другом, развивают навыки межличностного общения [9].

М.А. Конюшенко, С.М. Конюшенко отмечают, что одной из проблем результативности профессиональной ориентации выступает отсутствие у учеников такой важной компетенции как способность поразмышлять о том, каким образом нужно действовать, чтобы достигнуть желаемого результата. Авторы предлагают использовать образовательный ресурс «Атлас новых профессий», который позволяет обучающимся ощутить себя реальными строителями своей будущей жизнедеятельности. Чтобы обучающиеся испытывали меньше стресса при выборе профессии, необходимо уметь договариваться, выстраивать взаимодействие, грамотно выражать свою точку зрения, быть терпеливым [4].

Ю.С. Бушланова с целью профессионального самоопределения предлагает использовать цифровой учебно-методический комплекс «Школа skills. Профессии». Данная система представляет собой совокупность образовательных инструментов, состоящую из инновационных технологий, образовательных ресурсов, нормативной документации. Основная цель обучения состоит в развитии гибких навыков, а также в прохождении образовательных курсов по профессиональному самоопределению обучающихся [1].

С целью получения обратной связи и оценки релевантности использования электронных образовательных ресурсов в рамках ранней профессиональной ориентации было проведено анкетирование старших школьников. Числовая выборка составила 123 старшеклассника. Анкетирование было проведено посредством использования конструктора Questionstar. Респондентам предстояло выделить электронные образовательные ресурсы, обладающие широкими возможностями для ранней профессиональной ориентации. Результаты представлены на рисунке 1.

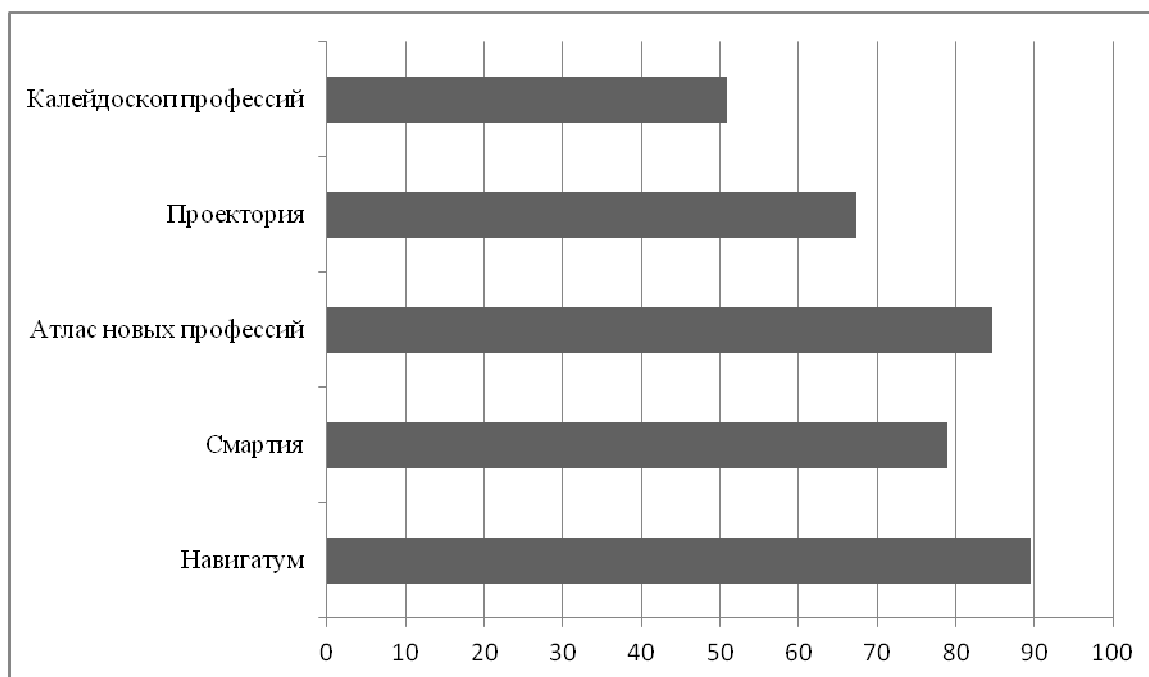


Рисунок 1. Результаты анкетирования об электронных образовательных ресурсах для проведения ранней профессиональной ориентации

Анализ результатов анкетирования позволяет прийти к выводу о том, что наиболее востребованным образовательным ресурсом в рамках проведения ранней профессиональной ориентации для старших школьников является Навигатум (89,5%). Старшим школьникам предлагается активное прохождение всех этапов личностного самоопределения. На образовательном ресурсе предлагаются такие инструменты как притчи, тесты, скетчбуки. Разработчики ресурса уверены, что только по результатам прохождения всех этапов личностного самоопределения можно говорить о профессиональной ориентации. Старшеклассники также могут принять участие в игровом модуле «Карта отраслей», которая направлена на освоение знаний об устройстве трудовой сферы. Преимуществом Навигатума перед другими образовательными ресурсами, по мнению обучающихся, является возможность его дальнейшего использования. На ресурсе представлены материалы для занятий студентов, соискателей, работников и пенсионеров.

Атлас новых профессий (84,7%) позволяет понять, какие сферы деятельности будут развиваться в ближайшем будущем, какие будут использоваться технологии и какие сотрудники будут востребованы на рынке труда. На образовательном ресурсе занятия представлены в виде вебинаров, настольных игр и готовых онлайн-уроков с домашним заданием. Спикеры читают лекции о будущем профориентации, новых профессиях и востребованных навыках. В рамках образовательного ресурса организуются различные тренинги по мягким навыкам будущего.

Смартия (78,9%) направлена на поддержку молодого поколения в принятии важных карьерных решений и поиске подходящей работы. Образовательный ресурс позволяет разобраться в себе посредством использования тестов. Например, тест Холланда поможет лучше определить свои профессиональные интересы. Также ресурс позволяет больше узнать о современных профессиях, например, SMM-специалист, Проектировщик графических интерфейсов и др.

Проектория (67,3%) предлагает материалы для обучающихся для того, чтобы они ответили себе на вопрос «Кто Я?». На образовательном ресурсе представлена возможность примерить на себя определенную профессию. Участник выбирает, что для него важно в будущей работе, и ресурс предлагает наиболее подходящие варианты. Открытые уроки Проектории проводят востребованные специалисты, которые обсуждают актуальные специальности и развивающиеся отрасли.

Калейдоскоп профессий (50,9%) – это современный мультисериал, в котором со здоровым юмором рассказывается о самых разнообразных специальностях. Данный образовательный ресурс подходит для учеников средних и старших классов, размышляющих на тему выбора будущей профессии. Основная задача ресурса состоит в том, чтобы донести до молодежи идею о том, что грамотный выбор профессии является важным шагом во взрослую жизнь.

Среди ответов старших школьников также были образовательные ресурсы «Пропуск в профессию», «Профилум», «ПрофГид», которые направлены на раннюю профессиональную ориентацию, но обладают меньшими возможностями по сравнению с описанными ресурсами выше.

Выводы. В условиях цифровизации использование электронных образовательных ресурсов с целью ранней профессиональной ориентации обучающихся становится результативным инструментом. В рамках исследования были выделены электронные образовательные ресурсы, обладающие широкими возможностями для ранней профессиональной ориентации старших школьников: Навигатум, Атлас новых профессий, Смартия, Проектория, Калейдоскоп профессий. Все описанные ресурсы ориентированы на развитие навыков профессионального выбора, способности адекватно оценивать свои профессиональные возможности, выстраивать индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию.

Литература:

1. Бушланова, Ю.С. Использование цифрового учебно-методического комплекса "Школа Skills. Pro профессии" в работе по профессиональному самоопределению старшеклассников / Ю.С. Бушланова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2021. – № 4(58). – С. 95-107. – DOI 10.25146/1995-0861-2021-58-4-307. – EDN GUOBFM
2. Ваганова, О.И. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе / О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 51-54. – EDN ZISRGP
3. Дармаева, А.Г. Профессиональные пробы в рамках проекта по ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее» / А.Г. Дармаева, А.Ю. Устюжина // Инновационные технологии в технике и образовании: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Чита, 14-15 декабря 2021 года / Ответственный редактор М.И. Мелихова. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. – С. 47-53. – EDN QGBZSG
4. Коношенко, М.А. Профориентация учащихся старших классов средствами электронного ресурса "Атлас 100" / М.А. Коношенко, С.М. Коношенко // Педагогический опыт: от теории к практике: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 02 декабря 2017 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2017. – С. 109-111. – EDN YLITVE
5. Марков, В.В. Использование "ранней профессиональной ориентации" для разработки стратегии развития профессионального образования / В.В. Марков // Организация практико-ориентированного обучения в профессиональной образовательной организации: материалы региональной научно-практической Интернет-конференции, Ливны, 16 декабря 2016 года. – Ливны: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2017. – С. 146-149. – EDN YZJVIN
6. Неверова, Л.И. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение одаренных детей / Л.И. Неверова, Ю.В. Морева // Профессиональная ориентация. – 2019. – № 1. – С. 37-41. – EDN JNDKMN
7. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI
8. Трифонова, Т.А. Цифровые возможности реализации работы по профессиональной ориентации / Т.А. Трифонова // Цифровая трансформация как вектор устойчивого развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 09 декабря 2021 года. – Казань: Издательство "Познание", 2021. – С. 391-397. – EDN HZSOTF
9. Туранова, Л.М. Модель сопровождения профессиональной ориентации школьников в условиях распределенного класса муниципального района в условиях электронного обучения как части экосистемы образования Енисейской Сибири / Л.М. Туранова, А.А. Стюгин // Перспективы науки. – 2020. – № 9(132). – С. 92-99. – EDN WZCCDM
10. Чигринова, Д.Ю. Особенности профессиональной ориентации в условиях формирования информационного общества / Д.Ю. Чигринова // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Стерлитамак, 30 мая 2019 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство международных исследований", 2019. – С. 229-231. – EDN MYITHQ

УДК 371.012

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В настоящее время в обществе происходит переоценка ценностных ориентиров, что влияет на выбор профессии сегодняшними школьниками. В статье актуализировано значение проблемы профессиональной ориентации обучающихся психолого-педагогических классов, ее особенности. Автором большое внимание уделяется мотивации выбора педагогической профессии. Профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью в жизни любого человека, значимым моментом в процессе его социализации, личностного становления. Автором указывается на необходимость учета различных факторов, влияющих на выбор профессии обучающимися. Так, по мнению автора, выбор профессии позволяет человеку приобрести определенный социальный статус, что в свою очередь влияет на стабильность положения в обществе, моральное и материальное удовлетворение в жизни. Обосновано, что важность выбора профессии, имеющей психолого-педагогическую направленность, носит особый характер. В связи с этим при выборе педагогической профессии обучающимися в дальнейшем важное значение имеет семья. Также отмечена важность влияния педагогов на выбор профессии их обучающимися. В статье проанализирован опыт деятельности педагогического вуза по организации профессионального самоопределения обучающихся профильных психолого-педагогических классов, вовлечения их в педагогическую профессию.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, профессиональное самоопределение, дорожная карта, семейное воспитание.

Annotation. Currently, there is a re-evaluation of value orientations in society, which affects the choice of profession by today's schoolchildren. The article actualizes the importance of the problem of professional orientation of students of psychological and pedagogical classes, its features. The author pays great attention to the motivation of choosing a teaching profession. Professional self-determination is an integral part in the life of any person, a significant moment in the process of his socialization, personal formation. The author points out the need to take into account various factors affecting the choice of profession by students. So, according to the author, the choice of profession allows a person to acquire a certain social status, which in turn affects the stability of the position in society, moral and material satisfaction in life. It is proved that the importance of choosing a profession with a psychological and pedagogical orientation is of a special nature. In this regard, when choosing a teaching profession for students in the future, the family is important. The importance of the influence of teachers on the choice of profession by their students was also noted. The article analyzes the experience of the pedagogical university in organizing professional self-determination of students of specialized psychological and pedagogical classes, involving them in the teaching profession.

Key words: psychological and pedagogical class, professional self-determination, roadmap, family education.

Введение. На протяжении довольно долгого периода в масштабе жизни нескольких поколений, наша страна существовала по сути в хаотичном состоянии, близком к формату полного безразличия к будущему, без осуществления его стратегического планирования, в том числе дефицита и профицита профессий. Несправедливая система распределения материальных благ и неэффективное государственное администрирование заставили сотни тысяч талантливых людей отказаться от реализации своих планов и применения своего таланта в России, либо заниматься делом, к которому нет способностей.

Такая участь постигла и представителей психолого-педагогических профессий. Осуществляя свой профессиональный выбор, старшеклассникам всегда приходится ориентироваться в большом количестве различных профессий, что совсем не просто, особенно учитывая небольшой, имеющийся у выпускников социальный опыт. На наш взгляд, в основе формирования позитивного отношения к той или иной профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из средств массовой информации и т.д.

Однако, такое положение не подходит при выборе дальнейшей профессии обучающимися психолого-педагогических классов, еще со школьной скамьи замотивированных на выбор дальнейшей профессии. Именно собственный опыт участия в различных проектах, имеющих психолого-педагогическую направленность, помогает обучающимся убедиться в правильности выбора дальнейшей профессии.

Изложение основного материала статьи. Актуализируя исследуемую проблему, можно отметить, что в настоящее время важное место в развитии любой отрасли играет человеческий фактор. Соответствующим образом, правильный выбор будущей профессии является залогом успешного карьерного роста, моральной удовлетворенности и социальной стабильности.

Изучению проблемы профессионального самоопределения посвящены работы Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Г.В. Резапкиной, О.А. Рудей и других [1; 2; 3; 4; 5].

Профессиональное самоопределение играет важную роль в становлении личности, ее социальной зрелости, является наряду с жизненным и личностным самоопределением составляющей системы взаимодействия человека и общества, не имея при этом четких временных ограничений, продолжаясь в течении всей жизни.

Зачастую, личностное самоопределение напрямую зависит от профессионального. На наш взгляд, профессиональное самоопределение, в отличие от личностного, является более зависимым от внешних обстоятельств, имеет возможность быть официально оформленным (принадлежность к той или иной профессии).

По мнению Е.А. Климова, профессиональное самоопределение проявляется на двух уровнях: во-первых, при перестройке сознания и самосознания (гностический уровень); во-вторых, на практическом уровне, когда человек изменяет свой социальный статус посредством приобретенной профессии. Именно педагогу в школе принадлежит роль руководителя в выборе обучающимся дальнейшей профессии, влияющего на его сознание, но не причиняющим при этом ущерба его личностному самоопределению и свободному развитию [3].

Формирование у обучающихся готовности к выбору дальнейшей профессии должен строиться на основе реализации в образовательной организации профессиональных проб, дающих возможность обучающимся поучаствовать в той или иной профессии. Например, в рамках дней определенных профессий, проводимых на базе образовательной организации или на предприятии.

В настоящее время среди обучающихся распространено мнение о том, что необходимо «искать себя», чтобы понять какая из профессий подходит и может понравиться. Однако, часто такие поиски являются бессмысленными и

безрезультатными, длительно неоправданными. В итоге теряется драгоценное время, которое могло бы дать возможность освоить ту или иную профессию. В реальности, трудовая деятельность, это оторванная от школьной теории действительность, требующая от современного выпускника сформированности определенных навыков и качеств, помогающих в выборе профессии и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самоопределения является в сегодня актуальной еще и потому, что имея возможность при поступлении выбирать несколько вузов и специальностей, у обучающихся нет четкого представления об одной единственной профессии. Зачастую выбор получаемой специальности в вузе основан на материальной стороне (бюджетное место), на приоритете в выборе профессии у родителей обучающегося и так далее. То есть, на отсутствии устойчивого, осознанного, мотивированного выбора профессии у современного выпускника школы.

На наш взгляд, более конкретному профессиональному выбору будет способствовать возврат системы высшего образования, при которой можно было поступить только в один вуз и только на одну специальность, один раз в год. В данном случае, что абсолютно очевидно, будет возможность более четкого ранжирования престижности специальностей и вузов, а также количества претендентов на имеющиеся бюджетные места.

В процессе профессионального самоопределения необходимо учитывать различные факторы, влияющие на него. Так, по степени значимости особенно выделяются интересы обучающихся, основанные на имеющемся опыте, представлениях о будущей профессии. Современное поколение уделяет особое место отзывам профессионалов о своей профессии, раскрывающих как положительные стороны, так и отрицательные, например, низкий уровень материальной удовлетворенности профессией или большие временные затраты (шестидневная рабочая неделя).

Следующим важным фактором, влияющим на выбор профессии обучающимися, являются индивидуальные психологические особенности, к которым можно отнести темперамент, особенности нервной системы, черты характера и так далее.

Важно отметить, что широта кругозора, уровень успеваемости обучающегося на протяжении всего обучения в школе, также играют важную роль в выборе дальнейшей профессии. Важно учитывать и уровень физической подготовки, здоровый образ жизни обучающегося.

При выборе дальнейшей профессии, особенно психолого–педагогической направленности, имеет важное значение профессия родителей. Так, среди обучающихся психолого–педагогических классов, нередко встречаются представители педагогических династий. Думается, что решение проблемы профессионального самоопределения обучающихся должно носить комплексный характер, включающий в себя взаимодействие различных институтов в данной области, при особо активной позиции семей обучающихся.

Семейное воспитание оказывает значительное влияние на профессиональное самоопределение обучающихся, посредством формирования у подрастающего поколения определенных идеалов, устремлений, ценностных ориентаций. Негативное влияние на выбор профессии оказывает тот факт, что предметом обсуждения в семье дальнейшего выбора профессии ребенком, данная проблема становится в выпускных классах, хотя этот вопрос необходим обсуждать с детства.

Социальное расслоение в нашем обществе негативно влияет на выбор профессий, не всегда приносящих сочетание морального и материального удовлетворения. Так, профессия учителя не является высокорейтинговой в выборе ее обучающимися. При изучении мотивации в выборе профессии, обучающимися наиболее часто отмечается влияние родителей. Также на выбор дальнейшей профессии, по мнению обучающихся младших курсов педагогического вуза, по степени значимости влияют непредвиденные обстоятельства, общественная ситуация и друзья. В большинстве случаев, особенно при выборе педагогической профессии, не ее выбор влияет собственное мнение.

Однако, нельзя не отметить, что по окончании педагогического вуза все выпускники идут работать по полученной профессии. Часто, профессиональный выбор делается не в пользу системы образования, что приводит к кадровому дефициту учителей предметников, психологов, социальных педагогов во многих образовательных организациях, особенно в отдаленных территориях.

Всеми вузами в настоящее время осуществляется профориентационная работа, включающая в себя мероприятия, направленные на выявление преобладающих способностей, интересов, стремлений, а также выявление психологических особенностей личности, влияющих на выбор будущей профессии.

Так, в Оренбургской области, под непосредственным руководством института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский педагогический университет», в рамках реализации Программы развития вуза на 2022-2026 годы, реализуется проект «Профильные психолого-педагогические классы (ПППК) Оренбуржья». Целью данного проекта является ранняя профессиональная ориентация обучающихся, проявляющих интерес к учительской профессии.

В рамках реализации Концепции ПППК Академии Министерства просвещения РФ в масштабе всей Российской Федерации запланировано создание порядка 5000 профильных психолого-педагогических классов. Нашим вузом обеспечивается открытие и организация ПППК на территории области, включая научно-методическое сопровождение деятельности данных классов.

Дорожная карта деятельности ПППК на 2022-2023 учебный год была реализована по следующим направлениям:

- организация взаимодействия вуза с Министерством образования Оренбургской области и с руководителями муниципальных органов управления образования;
- организация и проведение мероприятий с руководителями общеобразовательных организаций по деятельности ПППК;
- организация и проведение мероприятий для педагогов ПППК, организуемых непосредственно Институтом педагогики и психологии, другими институтами и факультетами ФГБОУ ВО «ОГПУ»;
- осуществление фиксации достижений обучающихся ПППК;
- организация освещения мероприятий в информационном пространстве.

Для обучающихся психолого–педагогических классов Оренбуржья преподавателями вуза в рамках сессий организуются занятия по различным учебным дисциплинам (русский язык, литература, иностранный язык, математика, физика, биология, химия, экономика обществознание, безопасность жизнедеятельности и другие). Также организуются занятия по специальным дисциплинам, таким, как педагогика, психология, специальная психология, обучение и воспитание ребенка.

В рамках реализованной дорожной карты деятельности ПППК, в соответствии с календарем мероприятий, составленным на учебный год для учащихся психолого-педагогических классов Оренбуржья были проведены различные мероприятия (педагогическая игра «Мой педагогический Оренбург», воркшоп «Педагогическое знание в действии», педагогический квест «Педагогическое мастерство или как воспитать успешного человека» и другие), имеющие своей целью профессиональную ориентацию на психолого-педагогическую деятельность и расширение профессиональных психолого-педагогических компетенций обучающихся.

Выводы. Таким образом, рассмотрение проблемы профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов позволяет сделать вывод о том, что его особенность заключается в раннем вовлечении обучающихся в мир педагогической профессии, ее разностороннем изучении посредством специальных дисциплин и участия в профессионально ориентированных мероприятиях.

Повышение престижа педагогической профессии, на наш взгляд, в первую очередь зависит от актуализации ее значимости для будущего нашей страны, для формирования подрастающего поколения в любви и уважении к государству, в котором родился и вырос. Особо важное значение в привлечении обучающихся в педагогические вузы должно иметь семейное воспитание на основе преемственности профессии у разных поколений.

Повсеместное создание профильных психолого-педагогических классов при обязательном их сопровождении педагогическими вузами страны поможет решить проблему нехватки педагогических кадров в образовательных организациях в ближайшем будущем.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профконсультирования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
4. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / под редакцией Л.М. Митиной. – Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 179 с.
5. Резапкина, Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – Москва: Генезис, 2005. – 208 с.

Педагогика

УДК 378.016:745

доцент кафедры ДПИ и дизайна Чомаева Лариса Мурадиновна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры ДПИ и дизайна Бостанов Казбек Хасанович

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

СКУЛЬПТУРА КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Аннотация. Одним из древних видов творения человека является скульптура. В ранний период своего существования люди высекали картины животных, птиц, фигурки с объемными круглыми формами орудием, похожим на лук и огнива. «Палеолитические Венеры», обнаруженные при раскопках на разных территориях земли схожи с женскими фигурами. Они приблизительно изготовлены в двадцать пятом тысячелетии до нашей эры. Эти фигурки не содержат признаков женственности и одухотворенности. У этих Венер бедра широкие, животы огромные, груди как мешки, такие приметы показывают, что у них был тяжелый труд и много детей. Изготовление подобных фигурок связано с культом плодородия, началом жизни, с силой матери в древние времена. Для людей того времени воплощенными богами сначала были фигурки, потом идола. Поклонение идолам наблюдалось и у славянских народов. На всех этапах развития человеческого общества скульптура была его спутницей. Одни народы сменялись другими, государства процветали и приходили в упадок, но искусство было постоянно. Искусство помогло распознать быт, облик, историю ныне не живущих народов.

Ключевые слова: скульптура, народ, самобытность, развивать, упадок, сменять, одухотворенный, женственность, этика, мораль, художественный язык, эстетика, фигура, развивать.

Annotation. One of the ancient types of human creation is sculpture. In the early period of their existence, people cut out pictures of animals, birds, figures with voluminous round forms with tools similar to bows and fire. "Paleolithic Venuses", discovered during excavations in different territories of the earth, are similar to female figures. They are approximately made in the twenty-fifth century before our era. These figures do not contain signs of femininity and spirituality. These Venuses have wide hips, huge bellies, breasts like sacks, such signs show that they had a difficult labor and many children. The production of similar figures is connected with the cult of fertility, the beginning of life, with the power of the mother in ancient times. For the people of that time, the incarnated gods were first figurines, then idols. Idol worship was also observed by Slavic nations. At all stages of the development of human society, sculpture was his companion. Some peoples were replaced by others, states prospered and fell into decay, but art was constant. Art helped to recognize the way of life, appearance, history of peoples who are no longer living.

Key words: sculpture, nation, originality, develop, decline, change, spirited, femininity, ethics, morality, artistic.

Введение. Концепт «эстетика» имеет греческие корни (гречес. aisthesis), передает ощущение, чувственное восприятие окружающего мира. Данное понятие имеет связь с большим количеством предметов и явлений духовной и материальной жизни. Оно связано с жизнью человека, с его художественным творчеством, с природными красотами. В понятие эстетического воспитания входят развитие и совершенствование критериев этики, представлений и ощущений. Любовь к прекрасному, формирование художественного вкуса связаны с моральным воспитанием личности.

Развитие и формирование эстетических качеств студентов как будущих художников-педагогов имеет цель сформировать эстетические чувства, способности к творческой деятельности, активизации мышления, эмоционального восприятия проявлений окружающего мира. Сам характер, методика и содержание художественного образования требует единства эстетического воспитания и обучения на всех его этапах.

Изложение основного материала статьи. Каждый народ имеет свое неповторимое пространственное, динамичное, образное мышление, свой художественный язык. Художественный язык народа определяется национальным характером и традицией, восприятием мира и жизненным пониманием, его историей, природой. Народы с одной религией и географией редко имеют однотипное искусство [1].

Скульптура и все другие виды искусств, находятся в постоянной динамике, они развиваются и трансформируются. Этот вид искусства сопутствует жизнь народа, ощущает те же самые сдвиги и потрясения в истории, отражает чувства, мысли и восприятие мира представителями конкретной общности. Таким образом, скульптура представляется как в теоретическом понимании, так и историческом, но исторический образ этого искусства взаимосвязан с историей народа [2].

Материалом для выполнения скульптурных предметов служат твердые предметы как камень, цемент, металл, железобетон, дерево и другие. Воспроизводящей функцией обладает и скульптура, как и графика и живопись, в

пространстве, то, что воспринимается глазом и ощущается осязанием, но уже не на плоскости. Этой особенностью характеризуются все виды изобразительного искусства.

Сила и величие власти, утверждение незыблемости символизировали скульптурные изготовления в древнейшие времена. Скульптурное искусство Египта тому доказательство, которое создавалось, чтобы прославить фараонов.

Фигуры фараонов рельефно выделялись большими размерами, вырезались глубже, чем остальные фигуры. Грандиозность их статуй масштабно подавляла все, что их окружало. Их скульптурные изображения, казалось, показывали не человеческие существа, а какие-то создания сверхъестественные, неведомые человеку, свободные от временного понятия, законов человеческой жизни.

Если мы сравним даже какие-либо рельефы античности с хроникой истории, и этого сопоставления достаточно не будет. Кроме отражения событий, которые происходят в жизни людей, скульптура призвана возрождать и их духовную сторону. Скульптурное искусство дает возможность последовательно ознакомиться с историей народов, с их духовной жизнью с лаконичным, острым и ярким эмоциональным восприятием. Многие художники, профессионально занимающиеся этим видом искусства, и те, которые, так или иначе, имели дело с ним, знакомятся со скульптурными произведениями, не обращая внимания на значения его формы, стиль, материал, на профессиональное исполнение.

Такая проблема возникает по причине отсутствия должного внимания созданию и совершенствованию понимания и восприятия этого вида искусства личностью, начиная с раннего возраста. Знакомство с ним происходит в школе и продолжается во взрослой жизни [3].

Для многих молодых художников обычным путем стать профессионалом является учеба в университете или академии. Во время учебной программы студенты посещают различные курсы и/или работают в мастер-классах, которые включают обучение в малых группах. Наставничество со стороны преподавателей, различные практические занятия и социальное взаимодействие происходят в процессе обучения [4].

Это позволяет провести интенсивный обмен мнениями и практическим опытом с сокурсниками и преподавателями, в ходе которого студенты получают навыки профессионализма. Однако в изобразительном искусстве еще недостаточно изучены типы обратной связи и форматы обучения, которые считаются полезными для художественного развития обучающегося.

Занимаясь скульптурой, обучающиеся учатся чувствовать материал, форму пластики, у них развивается способность выполнять тонкую работу вручную, совершенствуется глазомер. Этот вид искусства, как и все виды изобразительного искусства, формирует у личности художественный, эстетический вкус. В творческом процессе закладывается твердая основа для деятельности обучающегося во всех сферах в будущем во благо государство.

Скульптура и лепка играют важную роль в процессе развития художественного творчества обучающегося. Эти виды искусства одновременно развивают у личности образное мышление и его изображение. Он не только правильно передает в процессе работы увиденное, но и воплощает в нем художественный замысел, творчески выражает собственный взгляд к изображаемому предмету. Художнику-педагогу необходимо составить такие задания для обучающихся, которые актуальны для решения.

У каждого обучающегося свои специфические потребности, возможности, способности. Он проявляет себя в творчестве неповторимым образом. Преподавателю следует хорошо знать особенности каждого обучаемого для решения творческих задач при обучении лепке и скульптуре в системе высшего образования. Любое определенное занятие обладает конкретными критериями «успешности», они дают оценку проделанной работе [5].

Художественное творчество применяет специфические мерки «успешности». При оценивании работы по критериям художественных произведений в первую очередь рассматривается ее образность, после выразительность, ну а потом как мастер воплотил задуманное. Такие занятия скульптурой помогают развитию многих определенных навыков, они чувствуют всю глубину формы и воспринимают ее как целостная составляющая. При подготовке учителей изобразительного искусства в вузах в учебный план включается скульптура и пластическая анатомия в качестве обязательных дисциплин для изучения. Пластическая форма определенного объема есть главное выразительное средство, при изучении такой формы происходит процесс достижения цели обучения скульптуре [6].

Реальный объем, место в пространстве, форма предмета – необходимые понятия для студента в процессе лепки. Для успешной работы нужно рассмотреть и изучить модель со всех сторон, студент должен также научиться тотчас, видеть плод своего творчества. Такая компетенция ценное свойство любого профессионала. Для великого Микеланджело, например, бесформенный каменный блок был образом человека.

В высшем учебном заведении будущих художников-педагогов обучают навыкам скульптуры, начиная с образов античной классики. Античные образцы отличаются простотой исполнения, имеют глубокий смысл и очень пластичны. Обучающимся доступна их суть, смысл, эстетика и они их копируют с легкостью в пластичном материале [7].

Скульптура – это целый философский мир, включающий структуру человека и животного с пластическими характеристиками. Она включает в себя также образно-эстетическое решение в дереве, бронзе или в камне людей и зверей. Толкование эстетической сути категории мастерства влияет на понимание теории процесса творчества в искусстве и на практическое направление работы художника-педагога в целом.

Студенты в вузе получают необходимые знания на занятиях по скульптуре, чтоб впоследствии научить обучающихся этому ремеслу. В общеобразовательной школе учащиеся получают элементарные навыки по лепке, после задания усложняются, следуя принципу – от простого к сложному [8].

Главным объектом на занятиях по скульптуре является человек, обучающиеся изучают и практикуют его изображение в процессе обучения. Художнику-педагогу учить своих учеников работе с пластилином или с глиной, кроме этого им нужны знания для понимания и анализа скульптурного произведения.

Компетентный учитель грамотно строит занятия, его методика доступна, она показывает смысл, эстетику и суть, красоту скульптуры. Педагог понимает, что не все ученики станут художниками, но его цель – научить своих подопечных понимать и оценить всю красоту этого вида искусства [9].

Но ни в коем случае не допускается примитивность эстетического воспитания при получении художественного образования. Каждый ученик должен быть если не художником, то ценителем искусства, понимать, наслаждаться его красотой, он должен быть зрителем понимающим искусство. Для формирования таких качеств и работает педагог, систематически развивая творческие способности и органы чувств в учебном процессе. Обучающиеся ориентируются в специфике памятников скульптуры, которые украшают парки, площади, скверы наших городов и населенных пунктов при условии преемственности воспитания в эстетическом направлении. Эстетическое воспитание на основе художественного образования охватывает все этапы обучения.

Скульптура одна из базовых дисциплин художественного цикла в системе высшего образования. Она удовлетворяет творческие и художественные потребности человека и общества. Это искусство, помогающее человеку найти гармонию с

самим собой и с реальным миром. Посредством скульптуры общество познает мир, в котором живет, это самая древняя форма познания мира с помощью изобразительного искусства.

Для скульптур используются твердые или пластичные материалы, дающие различные возможности для медиа: камень, дерево, воск, глина, стекло, гипс и так далее. Глина и воск часто имеют органический эффект, в то время как металл кажется твердым и холодным. При изготовлении скульптур из мягких материалов, таких как глина, материал добавляется по ходу работы. В процессе создания в произведение искусства могут быть внесены фундаментальные изменения (например, изменение позы фигуры), а затем могут быть отлиты скульптуры (например, из бронзы или цемента).

Скульптуры из твердого материала обрабатываются иначе. С дерево или камня материал удаляется, и это процесс, который нельзя обратить вспять. Литература о скульптуре часто имеет дело с известными художниками или произведениями искусства; эмпирические исследования встречаются редко. Поэтому данная статья посвящена скульптуре.

Выводы. Хотя в области изобразительного искусства есть много субдисциплин, каждая со своим акцентом, некоторые важные навыки преподаются одинаково во всех субдисциплинах. Основной деятельностью художников является восприятие и создание произведений искусства, которые могут сильно различаться в зависимости от подобласти. Восприятие позволяет составить сложную композицию произведения искусства, выявить несоответствия пропорций, отсутствие объема в скульптуре и т.д.

Возможности скульптуры, с точки зрения ее форм и проявлений, а также функциональных характеристик, весьма многообразны. Как вид изобразительной деятельности скульптура представляет собой широчайшую область для самореализации личности и удовлетворения творческих потребностей художника.

Литература:

1. Ватагин, В.А. Изображение животного. Записки анималиста / В.А. Ватагин. – Москва: Сварог и К, 1999. – 170 с.
2. Головин, В.П. От амулета до монумента: книга об умении видеть и понимать скульптуру / В.П. Головин. – Москва: Изд-во МГУ, 1999 – 128 с.
3. Кочкарова, З.К. Факторы по формированию и развитию интеллектуальных способностей учащихся в процессе обучения иностранному языку / З.К. Кочкарова, С.М. Лепшокова, Э.К. Текеева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2022. – № 75-4. – С. 144-146
4. Лепшокова, С.М. Формирование учебно-языковой и культурной компетенций учащихся при обучении анализу компонентного состава фразеологизмов / Э.К. Текеева, С.Р. Халилов // Проблемы современного педагогического образования. – №74-1, 2022. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2022. – С. 147-150
5. Лепшокова, С.М. Культура личности в лингвокультурологии: Манифестации и отражение перспектив / С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 139-144
6. Лепшокова, С.М. Культура личности в лингвокультурологии: Манифестации и отражение перспектив / С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 139-144
7. Лепшокова, С.М. Жанровые особенности английской фантастической литературы / С.М. Лепшокова / Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 174-181
8. Лепшокова, С.М. Повтор как лексико-синтаксическое средство взаимодействия реплик в диалоге / С.М. Лепшокова / Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения народного поэта КЧР Назира Ахъяевича Хубиева. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 218-222
9. Чомаева, Л.М. Применение компьютерных технологий в обучении студентов художественному дизайну / Л.М. Чомаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, 2022. – №74 (3). – С. 285-287

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Шамсутдинова Альбина Равилевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Ахметшина Ландыш Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается один из методов наглядности, позволяющий обеспечить мотивацию изучения иностранного языка у студентов факультетов физической культуры и спорта. Этот метод индивидуализирует процесс овладения иностранным языком, способствует развитию лексических и грамматических навыков, концентрации внимания студентов, приобщает к культуре и традициям другой страны, знакомит с особенностями менталитета носителей изучаемого языка. Развитие профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке является условием успешной адаптации учащихся в социальном пространстве. Для реализации цели подготовки компетентного специалиста необходимо учитывать психофизиологические особенности студентов факультетов физической культуры и спорта, которые более восприимчивы к усвоению коротких интересных текстов. В зарубежной практике в качестве одного из эффективных способов наглядности широко используются комиксы. Они обеспечивают зрительную опору раскрытия предмета высказывания, снимая трудности удержания в памяти логической последовательности излагаемых суждений. Одним из важнейших преимуществ такой формы изучения иностранного языка является формирование интереса к чтению с целью обогащения словарного запаса и последующего применения новой лексики в коммуникации. Необходимым условием эффективности использования рассматриваемого метода на занятиях иностранного языка является соответствие содержания текстов возрастным особенностям студентов, а также учет их интересов и выбранной ими специализации. В связи с этим для студентов, обучающихся в спортивном вузе, лексический материал, содержащийся в комиксах, должен быть связан с

физической активностью, спортивными играми и мероприятиями. Аутентичность комикса является одним из основных достоинств данного средства обучения, поскольку позволяет расширить знания учащихся по вопросу культурных реалий, языковых особенностей, клише разговорной речи и многим другим аспектам иноязычной культуры.

Ключевые слова: иностранный язык, физическая культура, мотивация, наглядность, комиксы, речевая деятельность, аутентичный текст.

Annotation. The article discusses one of the methods of visualization, which allows to provide motivation for learning a foreign language among students of the faculties of physical culture and sports. This method individualizes the process of mastering a foreign language, promotes the development of lexical and grammatical skills, concentration of students' attention, familiarizes them with the culture and traditions of another country, introduces them to the peculiarities of the mentality of native speakers of the language being studied. The development of professionally oriented communication in a foreign language is a condition for successful adaptation of students in the social space. To achieve the goal of training a competent specialist, it is necessary to take into account the psychophysiological characteristics of students of the faculties of physical culture and sports, who are more receptive to learning short interesting texts. In foreign practice, comics are widely used as one of the effective ways of visualization. They provide visual support for the disclosure of the subject of the statement, removing the difficulty of keeping in memory the logical sequence of the stated judgments. One of the most important advantages of this form of learning a foreign language is the formation of interest in reading in order to enrich the vocabulary and the subsequent use of new vocabulary in communication. A necessary condition for the effectiveness of using the method under consideration in foreign language classes is the correspondence of the content of texts to the age characteristics of students, as well as taking into account their interests and their chosen specialization. In this regard, for students studying at a sports university, the lexical material contained in comics should be associated with physical activity, sports games and events. The authenticity of the comics is one of the main advantages of this learning tool, since it allows students to expand their knowledge of cultural realities, language features, colloquial clichés and many other aspects of foreign culture.

Key words: foreign language, physical culture, motivation, visibility, comics, speech activity, authentic text.

Введение. Обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке является одной из самых важных задач, как в лингвистическом, так и нелингвистическом вузе. Рассматривая обучение студентов спортивных специальностей, необходимо отметить их участие в соревнованиях различного уровня, которое может включать в себя поездки в другие страны, общение с иностранными спортсменами. Владение иностранным языком открывает перспективы участия в многочисленных волонтерских проектах, создания успешной карьеры и считается в современном обществе важным условием взаимодействия на международном уровне. Также данный навык позволяет в будущем обеспечить эффективное участие в международных семинарах для тренеров и судей по различным видам спорта.

Важным аспектом успешного изучения и усвоения иностранного языка студентами, обучающимися по специальностям, связанным с физической культурой, спортом, является профессиональная направленность содержания учебного материала. Кроме стандартных лексико-грамматических упражнений в работе педагога может использоваться прослушивание и анализ комментариев матчей, спортивных обзоров, репортажей.

Учитывая, что студенты спортивного вуза проводят большое количество времени на тренировках, очевидным является тот факт, что им трудно находиться без движения на занятии, продолжительностью девяносто минут. Следовательно, не возникает сомнений в актуальности нашего исследования, посвященного поискам эффективных методов обучения иностранному языку студентами, обучающимися по направлениям, связанным с физической культурой.

Принимая во внимание психофизиологические особенности спортсменов, важно отметить, что студенты более расположены к восприятию и усвоению коротких интересных текстов. Вариантом такого текста могут являться комиксы, содержащие как вербальный, так и невербальный материал. Повышению интереса обучающихся к этому жанру литературы способствует наличие ярких изображений.

Целью исследования является рассмотрение дидактических возможностей обучения иностранному языку методом наглядности с помощью комиксов.

Изложение основного материала. Необходимо отметить, что активизация языкового материала происходит лишь при наличии мотивации его речевых действий. Человек, включаясь в активную деятельность посредством мотива, продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал. При правильной организации мотивации обучение говорению на иностранном языке становится более значимым. С этой целью необходимо прибегать к наглядности. В зарубежной практике в качестве одного из эффективных способов наглядности широко используются комиксы, обеспечивающие контроль понимания текста, самоконтроль высказывания, наличие предметного плана высказывания. Во Франции теоретически и практически доказана эффективность применения комиксов в образовательных целях. Подобным опытом обладают Япония, Греция и другие страны.

Комиксы, воспринимаемые как ассоциация «текст + изображение», обеспечивают полное понимание материала. Одним из важнейших преимуществ такой формы изучения иностранного языка является формирование интереса к чтению с целью обогащения словарного запаса и последующего применения новой лексики в коммуникации.

Студент, изучающий иностранный язык, не может не испытывать затруднений в понимании иноязычной речи. Современные дидактические разработки, проводимые с целью решения этой проблемы, выявили, что литературное чтение на иностранном языке стимулирует развитие творческого мышления и переводческих способностей.

Задача нашего исследования заключается в том, чтобы рассмотреть комиксы как возможность преодоления у студентов факультетов физической культуры и спорта барьеров понимания письменной речи. Дидактические переменные, которые могли бы изменить отношение студентов к чтению аутентичного документа на иностранном языке, должны опираться на практику преподавания литературы. Теоретическая основа нашего исследования сформирована на следующих предположениях:

1) Главная мысль комиксов, как и любого литературного текста, скрыта и требует определенных размышлений. Она оставляет возможность для личной интерпретации человека. К тому же комиксы характеризуются повествовательными лаконизмами.

2) На занятии для того, чтобы помочь студентам выйти за рамки простого понимания литературного текста предпочтение должно быть отдано развитию у обучающихся умения отвечать на вопросы и выделять проблематику.

3) По утверждению французского лингвиста «Литературный текст это привилегированное пространство, в котором функционирует сам язык, а также происходит работа над языком» [5, С. 37]. В процессе работы необходимо учитывать специфику комиксов, представляющих собой целостное литературное произведение, разработанное для приобщения к чтению. Большое значение имеет каждый элемент комиксов: диалоги, верстка, планы, цвета, пиктограммы, истории, персонажи, основные компоненты повествовательных жанров.

Целью работы преподавателя является стремление побудить студентов к тому, чтобы они составляли вопросы к тексту, готовились к обсуждению прочитанного, развивали в себе умение рассказать аутентичный текст своими словами, охарактеризовать основных персонажей, выделить главную мысль.

В своей работе В.В. Тугарева задается вопросом отбора комиксов в целях обучения иностранному языку [2]. Действительно, на наш взгляд, данный вопрос является открытым, учитывая то многообразие креолизованных текстов, которые существуют в европейской литературе. Необходимо отметить, что появление первых комиксов связывают с Францией XVI века.

Некоторые французские лингвисты предлагают предоставить выбор комиксов самим студентам, поскольку эта практика имеет ряд преимуществ [4, 5]. Она позволяет сделать обучаемого активным участником, несущим ответственность за свой выбор. Это научит студента не только выражать свое мнение, отстаивать свою точку зрения, аргументировать, но и рассматривать различные варианты, проводить анализ.

Мы поддерживаем мнение Д.И. Бардаковой о том, что аутентичность комикса является одним из основных достоинств данного средства обучения, поскольку позволяет расширить знания учащихся по вопросу культурных реалий, языковых особенностей, клише разговорной речи и многим другим аспектам иноязычной культуры [6, С. 76]. Кроме того, обладая знаниями о традициях страны изучаемого языка, студент будет способен также представить свою страну при общении с иностранцами.

При выборе аутентичного комикса педагогу необходимо учитывать следующие аспекты: они должны соответствовать уровню подготовки студентов в плане лексико-грамматического материала, содержать информацию о стране изучаемого языка, обладать позитивным характером, т.е. исключать сцены насилия.

Студентам, знакомящимся с аутентичным текстом, могут встретиться лексические барьеры. Задача преподавателя – организовать работу на занятии таким образом, чтобы студенты работали в коллективе, в котором обучающиеся с продвинутым уровнем знаний иностранного языка помогали бы остальным. В процессе чтения у студентов возникают вопросы, связанные с переводом слов, с историей, персонажами, их отношениями. Преподавателю необходимо поддерживать атмосферу интриги, поощрять желание студентов высказать свое мнение, предположение, направлять поиски идей в нужное русло. В случае необходимости педагог может помочь с переводом минимального количества слов, необходимого для правильного восприятия текста. Постепенно студенты начинают понимать содержание комиксов, опираясь на семантику некоторых слов, рисунки, рассуждения других участников группы. Они осознают, что нет необходимости в переводе каждого слова аутентичного произведения, поскольку знакомство со значением ключевых слов позволяет обеспечить общее понимание текста.

По утверждению Грэнстина «В комиксах текст изложен в последовательном плане ... Изображения, находящиеся внизу страницы справа, должны побуждать читателя перевернуть страницу» [4, С. 79]. Комиксы это система взаимосвязи рисунка и текста, стилистической особенностью которого является употребление прямой речи. Герои комиксов общаются часто с помощью речевых клише, изучение которых необходимо использовать для развития навыков диалогической речи. Комиксы обеспечивают зрительную опору раскрытия предмета высказывания, снимая трудности удержания в памяти логической последовательности излагаемых суждений.

Мотивирующая функция комиксов, сочетающая забавный сюжет с красочными картинками, очевидна. Комиксы можно с успехом применять в обучении чтению, говорению, письму [3, С. 230]. Большую роль в методе наглядности играют красочные изображения в комиксах, поскольку они позволяют не только изучать лексику по конкретной тематике, но и получить определенные знания страноведческого характера.

Необходимым условием эффективности применения рассматриваемого жанра литературы на занятиях иностранного языка является соответствие содержания текстов возрастным особенностям студентов, а также учет их интересов и выбранной ими специализации.

Формирование и развитие социокультурной компетенции студентов является приоритетной при выборе учебного материала педагогом. В связи с этим для студентов, обучающихся в спортивном вузе, лексический материал, содержащийся в комиксах, должен быть связан с физической активностью, спортивными играми и мероприятиями. Что касается грамматического материала, необходимо обеспечить учащихся базовыми знаниями, позволяющими понимать, а также обсуждать креолизованные тексты.

Повышению интереса к изучению иностранного языка может служить творческое задание по созданию собственных комиксов. При его реализации, возможно организовать работу в команде, а именно совместный выбор темы, обсуждение сценария, распределение функций написания текстового материала и художественного оформления.

Выводы. В современном обществе владение иностранным языком является основным условием будущей профессиональной деятельности студента, обучающегося по специализации физическая культура и спорт. Это объясняется его потенциальным участием в соревнованиях международного уровня, волонтерских проектах, общением с иностранными спортсменами, тренерами, журналистами.

При выборе литературного произведения для изучения на занятии педагогу следует учитывать подвижный образ жизни студентов факультетов физической культуры и спорта. Такая структура комиксов как «текст + изображение» облегчает восприятие информации и способствует развитию языковой догадки, повышает интерес обучающихся благодаря ярким картинкам и отличию от привычной учебной литературы. Аутентичные комиксы, содержащие красочный и доступный материал, могут внести элемент новизны в организацию учебного процесса, а также служить повышению мотивации к изучению иностранного языка спортсменами. Важным аспектом является выбор аутентичных комиксов, включающих в себя лексику с семантикой, имеющей отношение к спорту и физической культуре. Работа с комиксами способствует пониманию особенностей другой культуры и менталитета носителей языка. Обсуждение креолизованных текстов на занятии способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. После прочтения комиксов студентами и последующего их обсуждения в группе педагогом могут быть разработаны тесты и викторины с целью контроля усвоения новой лексики.

Литература:

1. Бардакова, Д.И. Использование комиксов в обучении иностранному языку / Д.И. Бардакова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Чита, 2018. – С. 76-78
2. Тугарева, В.В. Принципы отбора комиксов в целях обучения английскому языку в школе / В.В. Тугарева // Наука и образование. Мичуринский государственный аграрный университет. – Мичуринск, 2022.
3. Филина, Д.А. Использование комиксов для формирования лексических навыков при обучении иностранному языку / Д.А. Филина, С.Е. Тупикова // Материалы докладов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». – Саратов, 2022. – С. 229-233
4. Groensteen, T. *Système de bande dessinée* / T. Groensteen. – Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
5. Roux, A. *BD peut-être éducative* / A. Roux. – Edition de l'école, 1970. – P. 260.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования Эльсиева Марха Султановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии начального образования Асадулаева Фатима Рамазановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и технологии начального образования Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены способы развития креативности младших школьников средствами проектной деятельности. Показана важность применения творческих навыков имеет ценность для общественности по той причине, что обозначенная деятельность приводит к созданию уникального продукта, который существенно меняет различные направления жизнедеятельности человека. Для развития креативности учащихся педагог применяет игровые технологии, которые предполагают наличие различных форм деятельности во время проведения занятия. Основной задачей образовательной организации является развитие среди школьников умений, сопряженных с самостоятельным отбором и оценкой получаемой информации. Автор пришел к выводу, что метод проектов, включает в себя получение знаний в аспекте проектной деятельности, предполагающий учет всех важных закономерностей непосредственно самого педагогического процесса, а также изучение его психологического содержания.

Ключевые слова: способ, развитие, креативность, младший школьник, средства, проектная деятельность.

Annotation. The article deals with the ways of development of creativity of elementary school pupils by means of project activities. The importance of application of creative skills is shown to be of value for the public for the reason that the indicated activity leads to creation of a unique product, which essentially changes various areas of human activity. In order to develop students' creativity, the educator applies game technology, which implies various forms of activities during the class. The main task of the educational organisation is to develop among students the skills associated with the independent selection and evaluation of the information obtained. The author has come to the conclusion that the project method involves obtaining knowledge in the aspect of project activities, which involves taking into account all the important laws of the pedagogical process itself, as well as the study of its psychological content.

Key words: method, development, creativity, elementary school student, means, project activity.

Введение. Одной из наиболее актуальных проблем отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки является изучение свойства, которое определяет гибкое, конструктивное восприятие, поведение и мышление человека, – креативности. Необходимость изучения факторов, влияющих на развитие творческих навыков вызвано потребностью общества в креативных проявлениях личности, которая способна активно участвовать в происходящих социальных переменах.

Применение творческих навыков имеет ценность для общественности по той причине, что обозначенная деятельность приводит к созданию уникального продукта, который существенно меняет различные направления жизнедеятельности человека. Исторически сложилось, что образовательная система, поддерживаемая государством и обществом, нацелена на развитие творческого потенциала подрастающего поколения.

Для развития творческого потенциала учащихся педагог находит новые, наиболее эффективные средства и методы организации образовательной деятельности. При этом возрастает важность и ценность креативности, которая развивает не только каждого индивида, но в исторической перспективе трансформирует общество в целом. Высокий уровень креативности благоприятно влияет на творческое развитие личности, которое способствует самореализации и самосовершенствованию в интересующих ее направлениях.

В частности, для развития креативности учащихся педагог применяет игровые технологии, которые предполагают наличие различных форм деятельности во время проведения занятия. Следует помнить, что игра является естественной для ребенка формой обучения, которая исходит из его жизненного опыта. Главная цель современного образования состоит в конструировании определенных умений и навыков среди школьников. По словам Н.Н. Лазуковой, упомянутый процесс включает в себя несколько этапов: создание мотивационной основы у школьника, изложение информации о способах учебной деятельности, выполнение новых заданий школьниками под руководством педагога, индивидуальное выполнение школьниками дополнительного задания, перенос новых умений в иные обстоятельства с целью его применения в другой ситуации. Таким образом, основной задачей образовательной организации является развитие среди школьников умений, сопряженных с самостоятельным отбором и оценкой получаемой информации.

Изложение основного материала статьи. С древних времен людей интересовала природа возникновения творчества. В Древней Греции к творчеству относили поэзию и музыку, в Древнем Риме – внимание акцентировалось в отношении создания скульптур и художественных полотен. Аристотель считал, что творчество – это индивидуальное ремесло, то есть нечто прикладное, исходящее от самого человека. Платон наделял процесс творения божественной сущностью, проводя параллель с сотворением мироздания. Он признавал силу вдохновения, без которого невозможен процесс создания шедевра и появления творческого порыва. В Средневековье творчеством считался процесс творения всего живого. В Эпоху Возрождения к творчеству причисляли высшую художественную деятельность, авторы художественных произведений являлись гениями. Гёте в «Фаусте» превозносит процесс творения над жизненными ценностями, Томас Гоббс сопоставлял творчество с процессом освобождения от духовных оков и называл творческого индивида творцом культуры. Ницше воспринимал интуитивную природу творчества, как то, что творить могут только избранные – «сверхлюди». Бергстон утверждал, что существует большой космический потенциал, из которого человек может находить энергию для творчества [1].

В начале XX в. во время научно-технической революции появилась необходимость в людях, проявляющих способности к техническому и научному творчеству. Соответственно, данное явление привело к значительному количеству исследований, направленных на поиск необходимых критериев творческих способностей.

Впервые содержательное понятие «креативность» (от лат. Creatio – создание, сотворение) ввел Д. Симпсон в 1922 г. Под ней он понимал личную способность индивида отказываться от стандартных способов мышления.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у подрастающего поколения проявляются определенные потребности, реализация которых также может относиться к проявлению творчества. Отличительной особенностью подобной творческой деятельности является игровая форма деятельности, в рамках которой педагогом вносятся изменения в содержательную часть в целях формирования выраженного творческого потенциала. Школьник может в игровой форме выполнять роли учителя в школе, врача в медицинской организации, работника и т.д. Примеряя на себе социальные роли в процессе игры, он постепенно учится решать задачи, писать, читать, считать, рисовать, петь, размышлять и др.

В процессе занятий в игровой форме реализуются следующие виды потребностей школьников младшего возраста:

1. Потребность в движении. Школьнику сложно долго концентрировать свое внимание на занятии, в связи с чем возникает необходимость проводить небольшие физкультминутки.

2. Потребность во внешних впечатлениях. Школьнику младшего возраста интересно выполнять различные поручения, однако данный интерес является внешним. Он активно помогает, пока не исчезнет чувство новизны.

3. Стремление четко следовать требованиям учителя. Школьник стремится все сделать правильно, как говорит учитель. Для него важно получение положительной отметки и стать лучшим учеником. Он ждет эмоциональной поддержки и похвалы со стороны авторитетных для него взрослых.

Существуют различные методы развития креативности младших школьников: смыслового видения, образного видения, эвристический, аналогий, символического видения, адаптации, проектирования, генерирования идей, гиперболизации, агглютинации, мозгового штурма, игровой.

В целях развития креативности необходимо использовать новые педагогические технологии и методы, не бояться экспериментировать и комбинировать, создавая ситуацию ухода детей от общепринятых и привычных способов мышления. Педагогу следует помогать школьникам генерировать идеи, которые можно осмыслить и выделить среди них наиболее оригинальные и актуальные.

Исходя из представления о креативности как о динамическом явлении, становится понятной концепция ее развития. Развитие креативности зависит от определенных факторов: выбранных методов и форм, а также наличия благоприятной образовательной среды.

Понятие «среды» как направления для развития индивида одним из первых начал использовать Ж.Ж. Руссо. При условии благоприятной среды, по мнению ученого, природные потребности школьника находятся в соответствии с его действительными возможностями. О важности среды в своих трудах говорит и Р. Стернберг в инвестиционной теории креативности, ученый выделяет среду как один из шести необходимых компонентов для реализации творческого процесса (наряду с интеллектуальными способностями, стилем мышления, знаниями и личностными характеристиками). В трудах В.Н. Дружинина представлено развитие креативности путем влияния микросреды, в которой формируется система индивидуальных мотивов и свойств [3].

Именно среда может актуализировать, развить индивидуальные способности школьника к творчеству через определенную направленную деятельность преобразовательного смысла. При этом необходимо учитывать, что среда включает в себя следующие три уровня: микросреда (семья, класс, друзья), макросреда (двор, школа) и мегасреда (населенный пункт). На каждом из них происходит взаимодействие или воздействие школьника с окружением. А также каждый из данных уровней влияет на потенциальное развитие школьника, в том числе и на его развитие творческих способностей.

В работе педагога Львовой И.М. «Важные психологические факторы для развития творческой личности» представлена гипотеза о том, что «несмотря на многочисленные экспериментальные и теоретические исследования проблема развития креативности требует дальнейшего изучения, так как в известных научных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о факторах, природе развития креативности, отсутствует единый взгляд на феноменологию и классификацию качеств творческой личности» [5, С. 4]. Далее автор приходит к заключению, что «креативность – это свойство индивида, которое характеризуется наличием определенной творческой активности, имеющую гуманистическую основу».

Творческие проявления индивида в данном аспекте возможны в разных сферах деятельности, при этом результатом творчества могут являться ситуации, способы деятельности, средства, чувства, а также эмоции человека» [5, С. 14].

Педагог И.М. Львова представила в своих трудах классификацию трех ступеней креативности: «Первая ступень развития креативности каждого индивида выявляется в способности провести анализ предметной ситуации, а также в умении выразить оригинальность и гибкость мышления».

Вторая ступень проявляется в рефлексии индивидуального состояния и оценке деятельности, в умении определять цели и задачи по самосовершенствованию и самопреобразованию. Третья ступень показывает профессионализм индивида.

Находясь на данной ступени, человек способен, по нашему мнению, эффективно реализовывать индивидуальную потребность в персонализации, продолжить себя в других» [7, С. 20].

В своей работе «Важные психологические факторы для развития творческой личности» при проведении экспериментального исследования сформирован вывод о том, что становление творческого потенциала индивида взаимообусловлено определенными психологическими факторами: внутренними (успешное общение, активность индивида, интеллектуальность) и внешними (создание психологического комфорта, творческая среда, общение с искусством и культурой).

В становлении креативности особое внимание приобретает изучение таких качеств личности как пронизательность, гибкость, активность, самостоятельность, смелость, энергичность, метафоричность и оригинальность мышления» [6, С. 19]. Данные выводы наиболее близки к исследованной в современной мировой науке концепции метапроблем, которые определяют креативность.

Ученый, педагог И.М. Львова использовала метод факторного анализа для установления возможной зависимости определенных характеристик креативности. При применении факторного анализа были выбраны следующие характеристики, как: метафоричность и оригинальность мышления в прямой зависимости от индивидуально-психологических особенностей индивида «сизотимии (отчужденность, холодность), пронизательности, гибкости, смелости, энергичности» [6, С. 15].

В работе педагога Маркиной Н.А. «Рефлексивные механизмы креативности личности» постулируется, что «социально-экономическая ситуация, которая сложилась в обществе в начале наступившего тысячелетия, требует от индивида становления таких его качеств, которые бы стимулировали его продуктивность и творческий потенциал. Высокий уровень

становления креативности и рефлексивности является важным и существенным условием успешного функционирования индивида в современном мире» [5, С. 11].

Автор обозначает, что «креативность рассматривается как «мыследеятельность», представляющая собой формирование и расширение «концептуальных пространств деятельности и мышления» индивида» [5, С. 12]. Основным фактором становления креативности является «рефлексивность как «интегральное психическое свойство», способствующее индивиду управлять становлением личных «мыследеятельных способностей»» [8, С. 125].

Исследование представлено в аспекте отечественной психологической школы, рассматривающего «рефлексивную детерминацию креативности», как важный источник творческих способностей. Основным недостатком применяемого подхода является соединение в психологическом анализе суждения сущности креативности и явления креативности. Эмпирический анализ психологического портрета отдельно анализируемого индивидуума, считающегося креативной личностью, признается как универсальный результат, который определяет основную сущность креативного подхода.

В работе Г.А. Бучневой [2, С. 703] приведен тематический обзор технических методов развития творческого мышления педагогов начального образования. Из исследуемого объема литературы авторы работы обобщают три основных способа: влияние на средовые факторы; работа через разрешение ситуативных проблем; тренинги креативности.

В современных школах проектная деятельность характеризуется творческой, продуктивной и поисковой деятельностью в процессе обучения. Важная задача современных педагогов начальных классов школы является не обучать школьников в формате проекта, а заинтересовывать их в участии самого процесса, а также соблюдать требования непосредственно нового ФГОС НОО [9]. Кроме того, у школьников уже должно быть сформировано представление, включающее итоговый результат деятельности, этапы формирования и реализации проекта, а также понимание и фиксации своей деятельности по проекту.

Ученый, педагог Ю.Б. Дударева рассматривает в научном исследовании применение метода проектов непосредственно на занятиях в начальной школе. Проект представляется как творческая задача, в которой индивид перестает являться собственником своей идеи с основной целью будущего солидарного поиска оптимального ее решения [4, С. 768]. А также педагог Т.В. Пикулина утверждает, что при реализации проектов среди школьников в начальных классах осуществляется множество определенных действий, которые в совокупности организуют деятельность [7, С. 24].

Необходимо учитывать и понимать, что основная деятельность взаимосвязана с изменением действительности. Главная цель упомянутого метода заключается в том, чтобы стимулировать интерес школьника к определенной проблеме, требующей некоторого объема знаний, и продемонстрировать практическое применение данных знаний посредством одного или нескольких проектных мероприятий по решению задач. Данный метод основан только на индивидуальной деятельности школьника. Проект можно делать лично, в парах, в группах и в течение разного периода времени. Этот метод хорошо сочетается с методом коллективного образования.

В своих исследованиях педагог В.Н. Дружинин рассматривает проектное обучение как «организованный педагогом процесс, в котором школьник решает определенные критические задачи, применяя разнообразные инструменты и методы, целостные знания» [3, С. 125].

С.А. Болтасова считает итоговым результатом и главным продуктом - созданный проект, отраженный в виде прототипа подлинного плана желаемой действительности в будущем, что является оптимальным описанием объекта в будущем или непосредственно деятельности в будущем [1].

Успех любого учебного процесса зависит от важного аспекта того, как педагог успешно организует занятие. Первостепенным является планирование действий и оценки. Качество образования должно обеспечиваться осмысленными исследованиями.

Проблемы сегодняшнего дня требуют от школьников активного вклада в жизнь общества. Поэтому педагоги должны быть более гибкими, чтобы помочь им справиться с данной задачей. Метод проектной деятельности является средством, помогающим школьникам находить, исследовать, синтезировать, интерпретировать и исследовать полученную информацию, для получения новых знаний и информации.

Выводы. Таким образом, метод проектов, включает в себя получение знаний в аспекте проектной деятельности, предполагающий учет всех важных закономерностей непосредственно самого педагогического процесса, а также изучение его психологического содержания. Проект является продуктом проведенной интерактивной деятельности в сфере прогнозирования активности, которая была организована педагогом и индивидуально выполнена школьниками в целях последующего получения результатов творческого самовыражения.

Литература:

1. Болтасова, С.А. Развитие креативных способностей младших школьников посредством метода проектов (проектирование игр) / С.А. Болтасова, Н.А. Козырева // Психология одаренности и творчества: сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 3 ноября 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/boltasova-s-a-razvitie-kreativnykh-sp/> (дата обращения: 28.05.2023)
2. Бучнева, Г.А. Внеурочная предметная деятельность и ее роль на современном этапе / Г.А. Бучнева // Молодой ученый. – 2017. – №14. – С. 702-705
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 450 с.
4. Дударева, Ю.Б. Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых / Ю.Б. Дударева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 6 (110). – С. 767-771
5. Львова, И.В. Психологические факторы развития креативности личности. Автореф. дисс. канд. психолог. наук / И.В. Львова. – Кемерово, 2005. – 24 с.
6. Метод проектов в начальной школе: система реализации / Н.В. Засоркина, М.Ю. Шатилова, Н.Б. Помянина [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2016. – 135 с.
7. Пикулина, Т.В. Внеурочная деятельность младших школьников / Т.В. Пикулина // Молодой ученый. – 2015. – №2.1. – С. 24-25
8. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы: Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. – Новосибирск: Изд. АН СибАК, 2017. – 164 с.
9. ФГОС НОО // ФГОС: [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.03.2023)

УДК 378

директор, Заслуженный работник культуры Российской Федерации Яковлева Инна Алмазовна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования городского округа Королёв
Московской области «Детская хоровая школа «Подлипки» им. Б.А.Толочкова» (г.о. Королёв)

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития готовности подростков к творческой самореализации средствами хорового искусства. Сформулированные автором воспитательно-социализирующие возможности хорового искусства раскрывают его широкий потенциал в становлении современного типа личности. Рассмотрение понятий «творческая деятельность», «творческая самореализация» и других позволили представить определение понятия «готовность к творческой самореализации». Представленное толкование понятия «готовность к творческой самореализации» отражает накопленное психолого-педагогическое знание о сущности творческой деятельности. Необходимость учета возрастных психолого-педагогических характеристик детей подросткового возраста определяется не только требованием принципа возрастосообразности, но и спецификой средств хорового искусства. Именно хоровое искусство обеспечивает органичное единство в развитии готовности к творческой самореализации посредством воздействия на коммуникативную, мировоззренческую, поведенческую, духовную и иные сферы личности. Проблемный анализ развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства охватывает теоретико-методологические и методические проблемы. Обозначенные проблемы служат основой для дальнейшей разработки теоретиками и педагогами-практиками форм и методов эффективного решения изучаемой проблемы. Теоретическая значимость исследования заключается в актуализации проблемы развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства, характеристике проблем ее реализации. Практическая значимость заключается в возможности проектирования программ дополнительного образования, направленных на содействие развитию готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства.

Ключевые слова: творческая самореализация, готовность к творческой самореализации, хоровое искусство, воспитательно-социализирующие возможности, подростковый возраст.

Annotation. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of developing the readiness of adolescents for creative self-realization by means of choral art. The educational and socializing possibilities of choral art formulated by the author reveal its wide potential in the formation of a modern type of personality. Consideration of the concepts of "creative activity", "creative self-realization" and others made it possible to present the definition of the concept of "readiness for creative self-realization". The presented interpretation of the concept of "readiness for creative self-realization" reflects the accumulated psychological and pedagogical knowledge about the essence of creative activity. The need to take into account the age-related psychological and pedagogical characteristics of adolescent children is determined not only by the requirement of the principle of age-appropriateness, but also by the specifics of the means of choral art. It is the choral art that provides organic unity in the development of readiness for creative self-realization by influencing the communicative, worldview, behavioral, spiritual and other spheres of the personality. The problematic analysis of the development of readiness for creative self-realization of adolescents by means of choral art covers theoretical, methodological and methodological problems. The identified problems serve as the basis for further development by theorists and educators - practitioners of forms and methods for effectively solving the problem under study. The theoretical significance of the study lies in the actualization of the problem of developing readiness for the creative self-realization of adolescents by means of choral art, the characteristics of the problems of its implementation. The practical significance lies in the possibility of designing additional education programs aimed at promoting the development of readiness for creative self-realization of adolescents by means of choral art.

Key words: creative self-realization, readiness for creative self-realization, choral art, educational and socializing opportunities, adolescence.

Введение. Актуальность рассмотрения проблемы развития готовности к творческой самореализации определяется совокупностью причин: возрастающими нормативно закрепленными требованиями государства и общества к воспитанию личности, готовой и способной к нестандартным решениям и подходам в профессиональной и повседневной жизни; значимостью творческой самореализации в становлении личности; необходимостью содействия творческой самореализации детей подросткового возраста как наиболее противоречивого и связанного с внешними и внутренними проявлениями кризиса, с одной стороны, и значимого с позиции возрастающего стремления к взрослости и независимости, с другой; недостаточной разработанностью специфических программ дополнительного образования, обеспечивающих комплексное решение проблем возрастного, личностного развития, воспитания и социализации личности подростка.

Обозначенные проблемы определили исследовательский интерес и направленность на изучение накопленных теоретических знаний по проблеме творческой самореализации личности подростка. Рассмотрение хорового искусства как средства развития готовности к творческой самореализации обусловлено его широкими воспитательно-социализирующими возможностями.

Анализ изученности проблемы позволяет утверждать, что в отечественной науке достаточно детально раскрыты сущность творчества и творческой деятельности в контексте деятельностного подхода, раскрыты возможности хорового искусства в воспитании личности и ее отдельных качеств. Однако недостаточно изученным является понятие «готовность к творческой самореализации» и возможности средств хорового искусства в развитии данного образования.

Цель исследования: характеристика проблем развития готовности к творческой реализации подростков средствами хорового искусства.

Методы исследования: теоретический анализ, изучение научной и методической литературы, изучение опыта (в частности – опыта реализации образовательных программ дополнительного образования детей подросткового возраста по хоровому искусству), обобщение, систематизация.

Теоретическая значимость исследования заключается в актуализации проблемы развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства, характеристике проблем ее реализации.

Практическая значимость заключается в возможности проектирования программ дополнительного образования, направленных на содействие развитию готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства.

Изложение основного материала статьи. Обращение к сложившимся положениям отечественной науки (Б.Г. Ананьев [1], Е.П. Ильин [3], С.Л. Рубинштейн [9], Б.М. Теплов [10] и др.) позволяет утверждать, что творчество характеризуется как

создание чего-то нового, оригинального. Исследователи подчеркивают субъектную позицию человека созидющего, что позволяет ему достичь нравственного, этического и социального целого, которое, в свою очередь, влияет на процесс и сущность созидаемого. Творческая деятельность рассматривается авторами с позиции формирования нового знания, информации; при этом необходимость и содержание творческой деятельности определяется потребностями человека, его знаниями, опытом, умениями и способностями.

Понятие «готовность к творческой самореализации» представлено в публикациях А.А. Кадыровой [4], И.А. Ларисовой [7] и др. Авторы подчеркивают значимость готовности к творческой самореализации как с позиции личности, так и с позиции общества и характеризуют аспекты самореализации.

Изучение и анализ сущности понятий, представленных в теории творчества, позволяет сформулировать авторское определение понятия «способность личности к творческой самореализации» – это сформированность умений и навыков, определенных действий, обеспечивающих отражение индивидуально-личностных характеристик и личностно-творческого потенциала в реализуемой деятельности.

Представленное определение вбирает в себя сложившиеся положения отечественной теории педагогики и психологии, подчеркивая значимость целенаправленного, управляемого влияния на личность с целью реализации ее творческих задатков.

Рассмотрение подросткового периода развития личности с позиции развития готовности к творческой самореализации определено рядом причин.

Во-первых, данный возраст характеризуется оптимальным развитием мышления, воображения, восприятия, эмоциональной сферы, значимым с позиции заявленной проблематики. Способность к самостоятельным суждениям, умозаключениям определяет готовность подростка к переходу на уровень самостоятельного решения тех или иных задач учебной, повседневной жизни. Потребность в эмоциональном отреагировании происходящего, опосредованной передачи окружающим людям особенностей видения мира вокруг задает творческое начало. Ранее пережитый опыт фантазирования, воображения чего-либо формирует механизм перехода из области решения задач «по шаблону» в область самостоятельных творческих поисков.

Во-вторых, осмысление подростком происходящих событий, восприятие объектов внешнего мира базируется на собственной оценке, в основе которой лежит приобретенный ранее опыт, сформированные оценочные суждения. Обретаемая в подростковом возрасте готовность и способность к самостоятельности в сочетании со стремлением к идентификации себя как субъекта определенной культуры (в моде, во взглядах и убеждениях, в музыке, в увлечении определенным спортом и др.) формирует основу для усиления творческого осознанного начала в одном или нескольких видах деятельности, в которые включен подросток.

В-третьих, выраженное стремление подростка к дистанцированию от взрослого на фоне острой нужды в помощи в решении задач в различных видах деятельности подчеркивает значимость и необходимость корректного опосредованного «со-участия» взрослого в жизни ребенка подросткового возраста (именно в определении «со-участия» заложена глубина понимания отношений между взрослым и подростком).

Обозначенные причины ярко иллюстрируют необходимость реализации творческого начала личности, развития готовности к творческой самореализации именно в подростковом периоде, характеризующимся наличием предпосылок и возможностей для решения этой задачи.

Хоровое искусство представляет собой наиболее простой и, одновременно, сложный вид вокально-музыкального искусства. Формируясь в практике жизнедеятельности человека как вид эмоционального отражения человеком результатов восприятия внешнего мира и отреагирования внутренних переживаний, хоровое искусство постепенно стало сложным. Сложность определяется содержанием исполняемых музыкальных произведений, закреплением различных практик вокального исполнения на фоне возрастающего уровня зрительской культуры восприятия хорового искусства. На современном этапе хоровое искусство может быть представлено как сочетание традиций хоровой деятельности, высокого уровня вокально-музыкального искусства, органичного образа образцового хорового коллектива. Это определяет возрастающие требования при организации хоровых коллективов различных возрастных групп.

Анализ научных публикаций (Е.Н. Байкова [2], О.Л. Косибород [5], И.А. Криницына [6], Р.У. Мухамадиева [8] и др.) позволяет сформулировать воспитательно-социализирующие возможности хорового искусства, определяемые влиянием музыкального содержания и хорового коллектива как объекта и субъекта воспитания и социализации личности, а именно:

- формирование внутреннего духовного мира личности средствами музыкальных произведений, представленных в репертуаре хорового коллектива;
- воспитание культуры чувств и эмоций (в т.ч. патриотические, нравственные, эстетические и иные чувства, способы выражения радости, восторга, удивления и всего спектра эмоций);
- развитие творческих способностей и основных музыкальных задатков, способности к реализации творческого начала в различных видах деятельности в условиях хорового коллектива;
- развитие способности личности к совместной деятельности в ходе решения задач коммуникативной, исполнительской деятельности, непосредственного неформального общения и др. видах деятельности;
- воспитание социально-значимых качеств личности (социальная и хоровая дисциплина, самостоятельность, самоорганизация, самоконтроль, чувство единства, уважения и достоинства);
- обеспечение успешной социальной идентификации личности участников хорового коллектива.

Представленные воспитательно-социализирующие возможности хорового искусства могут быть успешно реализованы в работе с хоровым коллективом подростков с позиции решения заявленной проблематики, однако существует ряд проблем, снижающих их результативность в развитии готовности к творческой самореализации подростков. Условно данные проблемы могут представить следующим образом.

Теоретико-методологические проблемы связаны с необходимостью более детального изучения природы и механизмов влияния хорового искусства на формирующуюся личность, разработки критериев и показателей изучения сформированности готовности к творческой самореализации личности на разных этапах возрастного развития (в т.ч. и в подростковом возрасте). Кроме того, требует уточнения сущностный смысл творческой деятельности в целом в условиях изменения средств ее реализации, упрощения личного вклада в создание чего-то нового на фоне усиления влияния искусственного интеллекта, обеспечивающего некоторые шаблоны, упрощенные схемы для реализации человеком художественного, поэтического, музыкального замысла.

Организационно-управленческие проблемы связаны с наличием глубоких отличий в организации деятельности хоровых коллективов в условиях учреждений общего и дополнительного образования. Необходимость формирования высокого образца хоровой культуры как единственного возможного с позиции реализации всего спектра воспитательно-социализирующих возможностей, обозначенных выше, определяет потребность в характеристике организационно-

педагогических условий и педагогического обеспечения результативной деятельности хоровых коллективов независимо от того, на базе какого учреждения образования они создаются.

Методические проблемы отражают потребность в разработке и последовательной реализации методики создания и руководства хоровыми коллективами детей различных возрастов в условиях изменения музыкальной культуры современного общества, изменения ценностей и образов, на которые ориентировано подрастающее поколение с учетом требований со стороны государства и общества к сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, повышению уровня культуры народа. Значимой является разработка технологии педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации личности с позиции наполнения такими методами и средствами, которые органично вписывались бы в решение комплекса задач деятельности хорового коллектива.

Выводы. Таким образом, рассмотрение проблемы развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства является результатом усиления значимости и актуальности формирования такого типа личности, которая была бы готова и способна принимать стандартные и нестандартные решения в различных ситуациях, определяя векторы не только собственного развития, но и развития общества в целом. «Готовность к творческой самореализации» – понятие сложное, отражающее основные положения теории творчества, сложившейся в отечественной педагогике и психологии, отвечающее вызовам современной социально-культурной и педагогической теории и практики. Хоровое искусство является органичным средством развития готовности к творческой самореализации подростка в связи с естественностью предлагаемого вида деятельности, его возможностями в содействии воспитанию и социализации личности. Одновременно, хоровое искусство отражает высокие образцы культуры, носителем которым становится формирующаяся личность. Обозначенные проблемы (теоретико-методологические, организационно-педагогические, методические) служат основой для дальнейшей разработки теоретиками и педагогами-практиками форм и методов эффективного решения изучаемой проблемы.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 209 с.
2. Байкова, Е.Н. Хоровое пение – искусство звучащей формы / Е.Н. Байкова // Современные тенденции развития культуры, искусства и образования: Коллективная монография. – Москва: Издательство «Перо», 2017. – С. 37-42
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Кадырова, А.А. Развитие способности к творческой самореализации как объект междисциплинарных исследований / А.А. Кадырова // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3(41). – С. 129-133
5. Косибород, О.Л. Хоровое искусство как действенная форма социализации молодежи / О.Л. Косибород // Наука и общество в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Уфа, 30-31 октября 2013 года / Ответственный редактор Искужин Т.С. Том Часть I. – Уфа: Автономная некоммерческая организация «Исследовательский центр информационно-правовых технологий», 2013. – С. 77-81
6. Креницына, И.А. Хоровое искусство как средство личностного развития и духовно-нравственного воспитания школьников / И.А. Креницына // VI Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: уроки истории 1917-2017 гг.: Материалы педагогических чтений, Тара, 30 марта 2017 года. – Тара: Амфора, 2017. – С. 73-76
7. Ларисова, И.А. Педагогические условия формирования творческой самореализации подростков в образовательном процессе / И.А. Ларисова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 220-225
8. Мухамадиева, Р.У. Хоровое искусство и управление хором / Р.У. Мухамадиева // Academy. – 2021. – № 4(67). – С. 78-80
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
10. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 244 с.
11. Уколова, Л.И. Педагогическое воздействие музыкальной среды как фактор творчества, духовного совершенствования, нравственных поисков, созданных представителями русской культуры / Л.И. Уколова // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 20-28

Педагогика

УДК 343.9.01

кандидат педагогических наук Ярошенко Елена Александровна

Филиал Ставропольского государственного педагогического института (г. Ессентуки);

доктор педагогических наук, профессор Узденова Соня Баймурзаевна

Филиал Ставропольского государственного педагогического института (г. Ессентуки)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В представленной статье рассматривается опыт разработки внедрения специального курса «Поликультурное образование – мы разные, но мы равные», построенного на результатах проведенного опытно-экспериментального исследования на базе педагогического института. В эксперименте принимали участие студенты среднего профессионального образования специальностей 44.02.01 «Дошкольное образование» и 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» и. В статье приводятся два модуля, реализации программы – теоретической и практической направленности. При изучении спецкурса будущие педагоги приобретают навыки исследовательской деятельности и командной работы по направлениям развития проблем поликультурного образования в историческом контексте, с учетом специфики многонационального Северо-Кавказского региона. Разработанная программа дополняется учебным пособием, в котором, помимо рассмотрения основных теоретических и практических аспектов проблемы поликультурного образования предлагаются ситуационные задачи, практические и тестовые задания, направленные на формирование профессиональных компетенций формирования поликультурности в соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 2021 г. По завершении спецкурса, уровень знаний студентов-будущих педагогов об поликультурных аспектах образования и воспитания повысился. Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, открывают возможности для дальнейшего осмысления и продолжения работы по формированию поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, спецкурс, многонациональный регион, студенты-

будущие педагоги, технологии поликультурности, мультикультуризм, поликультурная компетентность

Annotation. The presented article discusses the experience of developing the implementation of a special course "Multicultural education – we are different, but we are equal", built on the results of a pilot study conducted on the basis of a pedagogical institute. The experiment was attended by students of secondary vocational education specialty 44.02.02 "Teaching in the primary grades." The article presents two modules, the implementation of the program - theoretical and practical orientation. When studying a special course, future teachers acquire the skills of research activities and teamwork in the areas of development of the problems of multicultural education in a historical context, taking into account the specifics of the multinational North Caucasus region. The developed program is complemented by a textbook, which, in addition to considering the main theoretical and practical aspects of the problem of multicultural education, offers situational tasks, practical and test tasks aimed at developing professional competencies for the formation of multiculturalism in accordance with modern requirements of the Federal State Educational Standard 2021. Upon completion of the special course, the level of knowledge of students-future teachers about the multicultural aspects of education and upbringing has increased. The results obtained in the course of the study open up opportunities for further understanding and continuation of work on the formation of the multicultural competence of future teachers at the university.

Key words: multiculturalism, multicultural education, special course, multinational region, students-future teachers, technologies of multiculturalism, multicultural competence.

Введение. Россия не может оставаться в стороне от происходящих интеграционных процессов мирового культурного и образовательного пространства. Политические, экономические, социокультурные изменения, происходящие в мире, оказывают свое влияние на процесс подготовки будущих педагогов, поскольку они должны быть готовы к реализации идеи опережающего образования, как в собственной деятельности, так и в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения. В связи с этим особую актуальность приобретает интеграция психолого-педагогической, предметно-методической, теоретической, практической и личностной готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях поликультурности.

В настоящее время мы все чаще и чаще встречаемся с такими понятиями как «поликультурное образование», «поликультурное сообщество», «поликультурная образовательная среда» и используем их в своей профессиональной деятельности.

Российская справочно-педагогическая литература трактует поликультурное образование как образование, призванное приобщить подрастающее поколение к этнической, национальной и мировой культуре. Мы поддерживаем точку зрения И.В. Кичевой, которая говорит о том, что поликультурное образование строится на принципах культурного плюрализма и равноценности всех этнических и социальных групп образовательного учреждения. Оно должно быть таким, чтобы в нем учитывались интересы разных этнокультурных общностей, но и в то же время, удовлетворялись образовательные потребности обучающихся [3, С. 80].

Термин «поликультурное сообщество» мы связываем с таким понятием как «поликультурное общество», которое получило широкое распространение в иммиграционных странах в 1960-х гг. Исследователи Австралии, Канады, США и др. стран вкладывали в смысл данного термина сосуществование и взаимодействие различных культур, языков, религий, форм жизни и пр.

М.В. Слепцова рассматривает поликультурную образовательную среду с позиции формирования творческой личности, способной эффективно взаимодействовать, понимать культуры, жить в мире и согласии с представителями разных национальностей. Мы согласны с данной точкой зрения, поскольку поликультурная образовательная среда способствует и личностному и культурному росту обучающихся, Межкультурная составляющая должна являться частью образовательного процесса, располагаться в определенной смысловой последовательности и нацеливаться на результат [4, С. 56].

Диапазон смысловых подходов и представлений данных понятий достаточно широк, и привести одно, которое было бы исчерпывающим, сложно. Многие эксперты сходятся во мнении о том, что поликультурное образование ориентировано на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей и форм деятельности, какие существуют в обществе. Мы согласны с данной точкой зрения и акцентируем внимание на принципе диалога и взаимодействия различных культур в процессе подготовки педагогов в поликультурном пространстве многонационального Северо-Кавказского региона.

Для формирования поликультурной личности будущего педагога - выпускника педагогического колледжа, необходимо готовить специалистов дошкольных и начальных учреждений, способных работать с детьми разных национальностей и обладающих знаниями в этом направлении, т.к. на территории Кавказских Минеральных Вод и всего Северо-Кавказского региона проживают люди разных национальностей (русские, армяне, греки, кабардинцы, осетины, чеченцы, ингуши, грузины, азербайджанцы, карачаевцы, украинцы и др. [1, С. 11].

Изложение основного материала статьи. При правильной организации образовательного процесса, в ходе которого студенты вовлекаются в диалог культур, как активные и полноценные участники, они осознанно стремятся к поликультурности. Для повышения мотивации студентов-будущих педагогов к формированию толерантной и эмпатичной личности, с чувством уважения к представителям других культур, мы разработали и внедрили в образовательный процесс среднего профессионального образования Ставропольского педагогического института, филиала в г. Ессентуки, спецкурс «Поликультурное образование – мы разные, но мы равные». Он, являясь одним из элементов разработанной нами структуры подготовки будущих педагогов, в контексте поликультурного образования, представлен моделью на рис. 1.

Для подтверждения необходимости разработки и внедрения данного спецкурса было проведено экспериментальное исследование среди студентов среднего профессионального образования по специальностям «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование» педагогического института. Экспериментом было охвачено 98 студентов очной формы обучения (ДО – 25 чел., ПНК 20/1 – 25 чел., ПНК 20/2 – 25 чел., ПНК 20/3 – 23 чел.).

На констатирующем этапе экспериментальной работы определялось среднее значение уровня знаний о компонентах поликультурности, основных понятиях, принципах, культурном наследии народов Кавказских Минеральных Вод Северо-Кавказского региона и народов мира и др. Применялись методы анкетирования, наблюдения, беседы, интервьюирование, систематизации и анализа творческих работ.

Проанализировав ответы на вопросы, мы констатировали низкие знания будущих педагогов о понимании культуры, поликультурности, о взаимодействии в поликультурном обществе, о национальных традициях и обычаях не только народностей соседних регионов, но и своих собственных.

На диагностическом этапе исследования студентам предлагалось методом ранжирования выделить семь качеств, которые, по их мнению, являются необходимыми при общении с представителями разных национальностей, и упорядочить их по степени значимости, начиная, от самых важных, по их мнению. В результате сложилась следующая цепочка ответов: коммуникабельность – воспитанность – отзывчивость – гуманизм – тактичность – уравновешенность – добрососедство.

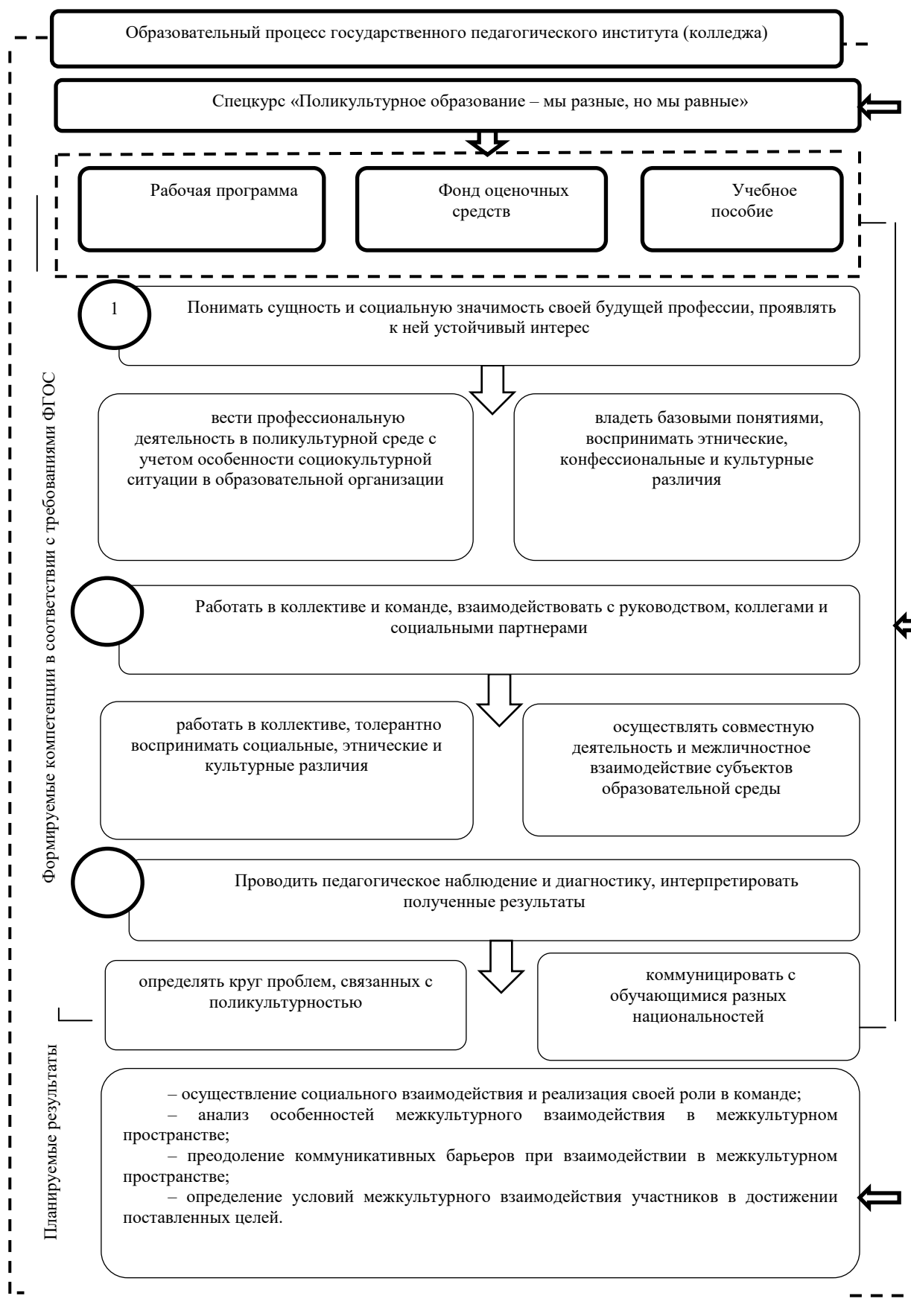


Рисунок 1. Модель подготовки будущих педагогов в контексте поликультурного образования

Студенты педагогического вуза выделили такие базовые понятия, как умение общаться, взаимовыручка, воспитанность и отзывчивость приоритетными, но результаты анкетирования, интервьюирования и собеседования показали низкий уровень знаний об обычаях народов-соседей, умения уважительно относиться к традициям титульных народов. Как показали результаты опроса на констатирующем диагностическом этапе, лишь у 7% экспериментальной группы студентов показатели

толерантности и конфликтоустойчивости несколько выше, чем у остальных. Все это свидетельствует о низком уровне поликультурности студентов-будущих педагогов, поскольку в педагогическом процессе недостаточно внимания уделяется изучению этих компонентов.

Результаты проведенного свидетельствовали о том, что в образовательный процесс педагогического вуза необходимо включить спецкурс «Поликультурное образование – мы разные, но мы равные». По нашему мнению это позволит повысить уровень знаний студентов, поскольку, целью данного спецкурса является обучение, воспитание и развитие личности, обеспечивающие формирование поликультурности студентов на основе межкультурных контактов.

Предлагаемый спецкурс ориентирован на решение задач, посредством формирования тех компетенций, которые определяются федеральным государственным стандартом и отражают специфику многонационального Северо-Кавказского региона. Одной из приоритетных задач спецкурса является погружение в круг проблем с учетом специфики того или иного региона многонациональной России. Это вопросы этнической ассимиляции, мультикультуризма, толерантности, идентичности и др. Важно рассмотреть исторические аспекты зарождения и развития поликультурности будущих педагогов в отечественной педагогике. Для целостного представления о поликультурном образовании в многонациональном Северо-Кавказском регионе необходимо уделить внимание изучению различных подходов к поликультурности с учетом примеров образовательных программ дошкольного и начального образования. Все перечисленные задачи спецкурса невозможно реализовать, не уделив, достаточного внимания анализу нормативной документации в области поликультурного образования в РФ.

Спецкурс «Поликультурное образование – мы разные, но мы равные» предлагается изучить в течение одного семестра и завершить зачетной формой контроля. Предполагается, что он позволит студентам овладеть навыками поликультурного общения, критического анализа, аргументированного отстаивания своих точек зрения в ходе проведения доверительных бесед, дискуссий, совместных мероприятий по ознакомлению с историей, обычаями и традициями народов, населяющими регион.

Представленные в программе материалы спецкурса позволят сформировать у студентов поликультурную компетентность, поскольку без нее невозможно становление профессионального педагога в современном мультикультурном обществе. Она направлена на формирование таких компетенций, как способность осуществления социального взаимодействия и реализации своей роли в сплоченном коллективе и способности восприятия межкультурного разнообразия общества в различных контекстах, например, философском, историческом или этическом [2, С. 77].

Разработанная рабочая программа и предлагаемое учебное пособие спецкурса направлены на раскрытие проблем обучения и воспитания в современном поликультурном обществе, способны сформировать у будущих педагогов поликультурное сознание. Они направлены не только на овладение понятиями и принципами поликультурного образования в современной России, но и применение эффективных педагогических приемов, поскольку они являются одними из инструментов работы в поликультурном образовательном пространстве. Они позволяют многозадачно подойти к поликультурному образованию и учесть важные направления подготовки студентов [3, С. 5].

В рабочей программе выделены два модуля. Первый модуль направлен на рассмотрение теоретических основ поликультурного образования будущих педагогов, а второй – технологий поликультурности. Применение гуманитарных технологий позволят наполнить и обновить содержание образовательного процесса, поскольку среди всего перечня тем рабочей программы спецкурса, предлагается изучение воспитательных средств народов Северо-Кавказского региона в контексте поликультурного образования.

Наряду с продуктивными видами деятельности, мы предлагаем обращаться к игровым и ролевым технологиям «Путешествие по республикам Северного Кавказа», используя при этом средства музейной педагогики и видеотехнологии, архитектурные достопримечательности, природные ландшафты, дистанционные курсы и др. В основном это технологии проблемного обучения, технологии обучения в сотрудничестве, информационные технологии и др. На занятиях студенты получат знания об особенностях существования отдельных типологиях культур, о современных тенденциях развития поликультурного общества.

Разработанная нами рабочая программа спецкурса «Поликультурное образование – мы разные, но мы равные» имеет коммуникативную направленность, носит системно-целостный характер и соответствует требованиям, отражающим принцип научности. Рабочую программу целесообразно дополнять фондами оценочных средств, включающими в себя базу заданий и материалов, направленных на формирование компетенций в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Учебное пособие по данному спецкурсу расширит и обогатит изучаемый материал. Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию поликультурной компетенции у студентов-будущих педагогов, позволила выявить положительную динамику по итогам обучения в группе и показать успешность применения разработанной нами рабочей программы и учебного пособия по данному спецкурсу.

Поэтому, можно констатировать, что по окончании спецкурса студенты могут анализировать особенности межкультурного взаимодействия, а именно выделять преимущества и акцентировать внимание на возможных проблемных ситуациях, учитывать при этом этические и ценностные различия. Они способны преодолевать коммуникативные барьеры, взаимодействуя друг с другом. Достижение поставленной цели осуществляется с учетом исторического наследия в условиях интеграции участников межкультурного взаимодействия (социокультурных групп, этносов и т.п.). Будущие педагоги, прошедшие спецкурс, способны реализовывать программы духовно-нравственного воспитания, в основе которых лежат национальные ценности.

Выводы. Приобщение студентов к мировой и национальной культуре, литературе и традициям в рамках спецкурса позволили сформировать поликультурность, чувство равенства и толерантности, взаимодействие культур разных национальностей многонациональной России.

Положительные результаты в формировании поликультурности были доказаны не только данными специально проводимого контрольного эксперимента, но и отмечены педагогами, которые констатировали повышение интереса студентов экспериментальных групп к учебе, к предметам гуманитарного цикла, к созданию благоприятного климата взаимоотношений, улучшение дисциплины и успеваемости в целом.

Литература:

1. Авакян, Р.В. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза / Р.В. Авакян // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 11-15
2. Калдыбаева, А.Т. Эффективность внедрения спецкурса по формированию поликультурной личности студентов языковых специальностей вузов / А.Т. Калдыбаева, Е.Ю. Дергунова, А.Р. Рахметкалиева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 11 (89). – Часть 2. – С. 74-78
3. Кичева, И.В. Краткий словарь педагогических терминов / И.В. Кичева. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. 369 с.
4. Слепцова, М.В. Анализ содержания понятия «поликультурная образовательная среда» / М.В. Слепцова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3 (27). – С. 53-58

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Беленкова Лариса Юрьевна**
 ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);
 кандидат педагогических наук, доцент **Назметдинова Ирина Сайрановна**
 ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Современность диктует потребность общества в инициативных, энергичных, целеустремленных молодых людях. Авторы указали, что современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют поиска механизмов активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми в разных сферах жизнедеятельности. В статье отмечено, что в современных реалиях возникает необходимость развития ассертивного поведения студентов с ограниченными возможностями, как конструктивного способа межличностного взаимодействия. Исследование проблемы развития ассертивности студентов в условиях инклюзивного высшего образования остается перспективным научно-практическим направлением. В статье отражен теоретический анализ одной из наиболее животрепещущих проблем для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: развитие ассертивности у них во взаимодействии с окружающими. Ассертивность рассматривается авторами как свойство личности, поведение которой противопоставляется неуверенности в себе и деструктивным способам утверждения себя. Авторы считают, что студенческий возраст является благоприятным для развития ассертивного поведения. Проведено эмпирическое исследование ассертивного поведения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как конструктивного способа межличностного взаимодействия, позволяющего им противостоять агрессии и манипуляции. В статье представлены результаты исследования, выявлены уровни ассертивности. Результаты статистической значимости средних величин полученных показателей методик подтвердили различия у студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов по всем методикам. Полученные данные подтвердили гипотезу исследования. Данные диагностики ассертивного поведения студентов инклюзивного вуза требуют разработки программ и тренинговых курсов по развитию ассертивности и уверенного поведения, отработке конструктивных поведенческих навыков в практических жизненных ситуациях. Развитие ассертивного поведения личности студента необходимо для их успешной профессионального самореализации. Развитие ассертивного поведения содействует самоутверждению, жизнеспособности, успешной адаптации в социуме, что особенно важно в современных условиях, как актуальная и эффективная технология регуляции поведения.

Ключевые слова: молодежь, студенты, инклюзивный вуз, ассертивность, уверенность в себе, уверенное поведение.

Annotation. Modernity dictates the need of society for initiative, energetic, purposeful young people. The authors pointed out that modern life poses tasks for young people that require the search for mechanisms for active inclusion in social relations, in interaction with people in different spheres of life. The article notes that in modern realities there is a need to develop assertive behavior of students with disabilities as a constructive way of interpersonal interaction. The study of the problem of the development of students' assertiveness in the context of inclusive higher education remains a promising scientific and practical direction. The article reflects a theoretical analysis of one of the most pressing problems for students with disabilities and disabilities: the development of assertiveness in their interaction with others. Assertiveness is considered by the authors as a property of a personality whose behavior is opposed to self-doubt and destructive ways of asserting oneself. The authors believe that the student age is favorable for the development of assertive behavior. An empirical study of the assertive behavior of students with disabilities and disabilities as a constructive way of interpersonal interaction, allowing them to resist aggression and manipulation. The article presents the results of the study, the levels of assertiveness are revealed. The results of the statistical significance of the average values of the obtained indicators of the methods using the Student's t-test confirm the differences between students with disabilities and conditionally healthy students in all methods. The data obtained confirmed the hypothesis of the study. The diagnostic data of assertive behavior of students of an inclusive university require the development of programs and training courses on the development of assertiveness and confident behavior, the development of constructive behavioral skills in practical life situations. The development of assertive behavior of a student's personality is necessary for their successful professional self-realization. The development of assertive behavior promotes self-affirmation, vitality, successful adaptation in society, which is especially important in modern conditions as an actual and effective technology for regulating behavior.

Key words: youth, students, inclusive university, assertiveness, self-confidence, confident behavior.

Введение. Развивающемуся российскому обществу необходимы образованные и предприимчивые люди, умеющие принимать ответственные решения самостоятельно, быть мобильными, активными специалистами-профессионалами, обладающими чувством ответственности. Поступающие в вуз абитуриенты могут рассчитывать исключительно на себя, свои возможности и способности, быстро выстраивать взаимоотношения с людьми, уметь слушать и избегать конфликтов, умело адаптироваться в меняющейся обстановке, гибко решая возникающие жизненные проблемы.

В современном мире очень важным личностным качеством является умение отстаивать себя и собственные позиции, добиваться поставленных целей, преодолевать трудности, быть решительным, но не ущемлять права других и уметь контролировать агрессивные порывы. Понятие, выражающее эти личностные характеристики, называется «ассертивность» [2]. Напористость – это часть личного потенциала и необходимое условие для жизненного роста [3].

Ассертивность – это личностное свойство, как независимость от внешних влияний, способность регулировать свое поведение самостоятельно [3].

Ассертивность, согласно В.А. Шамиевой, складывается из трех компонентов: когнитивно-смыслового (адекватность восприятия ситуации, гибкость мышления), аффективного (уверенность в себе, принятие других), поведенческого (самостоятельность, настойчивость) [6]. Многие авторы сходятся во мнении, что ассертивной личности свойственны самостоятельность, инициативность, настойчивость и решительность. Отмечается, что ассертивность проявляется в способности принимать решения в сложных, неопределенных ситуациях и нести за них ответственность. Ассертивная личность, как правило, обладает высоким уровнем достижения успеха, старается преуспеть в любом деле, за которое возьмется. Важно и то, что ассертивный человек способен найти положительное даже в самых неблагоприятных моментах, что может побудить его продолжать действовать. Исходя из всего вышесказанного, а также основываясь на работах некоторых современных отечественных авторов, можно сделать вывод о том, что уверенность в себе выступает в роли ведущего компонента, способствующего формированию ассертивного поведения. Об этом пишет и Л.Ю. Наговец, отмечая непосредственную взаимосвязь между двумя этими феноменами [4].

Оптимальным вариантом общения является ассертивное поведение, которое приводит к самостоятельности и ответственности личности, которая может успешно решать возникающие проблемы производственного, образовательного,

межличностного и психологического типа. Такое поведение характеризуется умением отстаивать свои права, проявлять позитивные и негативные чувства, отвергать неподходящие просьбы, просить других о помощи, предоставлять людям возможность быстро справиться с тревогой и адаптироваться в социальной ситуации [1].

Множество работ по данной проблеме связаны с именами зарубежных психологов: Э. Солтер, С. Бишоп, Р. Лазарус, Дж. Вольпе, У. Джеймс, Р. Ульрих. В отечественной психологии особый вклад в исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких исследователей, как: И.О. Идобаева, Е.В. Саунин, А.М. Прихожан, В.Г. Ромек, Т.А. Коробкова, С.А. Степанов.

Ассертивность является компонентом социальной компетентности. По словам В.Г. Ромека, напористые навыки были лишь частью социальных привычек, необходимых человеку в качестве поведенческого ресурса. Это было результатом особого стиля уверенного поведения, в котором ассертивные привычки были автоматизированы и предоставляли гибко изменять планы и стратегии поведения, учитывая особенности социальной ситуации [4]. Говоря о достоинстве ассертивности как коммуникативного аспекта и способности к самоутверждению, Сью Бишоп говорила, что ассертивное поведение приобретается не с рождения, а усваивается с течением времени с индивидуальным опытом. Формирование и укрепление ассертивных навыков – результат выполнения соответствующего поведения. По мнению автора, человек должен принимать активное участие в процессе коррекции своего поведения, чтобы самоутвердиться и добиться большей продуктивности в общении [2]. Тренировки были в основе ассертивных привычек, и через них индивид со временем обретал контроль над своей жизнью и ситуациями, своими мыслями и эмоциями. По мнению Бишоп, данное саморазвитие являлось трудным процессом, но приносило большую пользу.

Ассертивные привычки развивались на когнитивной основе с помощью ролевых игр. Терапевты демонстрировали модели поведения, которые в дальнейшем воспроизводились участниками как ситуации. Так, согласно ассертивному тренингу, предложенному В.Г. Ромеком, важными базовыми навыками являются привычки встречаться и поддерживать беседы, способность активно слушать, оперативно справляться с конфликтными ситуациями, открытость и адекватное выражение позитивных или негативных чувств [4]. В дальнейшем ученый предложил тренинги, включающие ассертивные техники, использование которых возможно не только профессиональными психологами в своей работе с клиентами, но и неспециалистами для саморазвития и достижения максимальной самореализации личности. С. Бишоп предоставил рекомендации по развитию навыков эффективного общения, избегания конфликтов, принятия критики, обращения за помощью и отказа помогать другим, если это противоречит личным интересам, а также общения с «трудными» людьми (злыми, раздражающими, критичными) [2].

Таким образом, если в конце XX в. использование ассертивности было скорее желательным аспектом и инструментом саморазвития и самосовершенствования, то в новом тысячелетии оно чаще признавалось необходимым условием трудоустройства во многих профессиях, которые были связаны с коммуникацией. Уже в начале XXI века ассертивность стала частью профессиональных отношений в сфере экономики, образования, медицины, спорта и т.д. [1].

Изложение основного материала статьи. Период юношества сопровождается нералистичными, завышенными притязаниями, переоценкой собственных способностей и возможностей, беспочвенной самоуверенностью, что может вызвать конфликт с окружающими людьми.

Положительная самооценка, которая определяется позитивным образом «Я», представляет собой главное и необходимое условие жизнедеятельности каждого юноши и девушки.

Изучение и анализ литературы позволяет наблюдать выполнение условий личностного развития в юношеский период: решаются задачи развития, приобретаются психологические новообразования, определяются соответствующие возрастные требования в результате появления и ведущей деятельности и благоприятной социальной ситуации развития, исключается эмоциональное неблагополучие, что позволяет реализовать жизненные смыслы благодаря студенческой активности, которая обусловлена его индивидуальными способностями.

Высокий уровень ассертивного поведения в этом случае лишь повышает процесс адаптации студентов к среде инклюзивного вуза и процессу получения образования, а также задает вектор социального успеха, самореализации и хорошо влияет на них. В студенческом возрасте следует создавать ситуации, которые смогли бы помочь им ощутить собственную значимость и удовлетворение собственными силами и возможностями.

Эмпирическое исследование было проведено с целью определения уровня ассертивного поведения студентов Московского государственного гуманитарно-экономического университета, в котором приняли участие 60 студентов. Диагностика проводилась с помощью следующих методик: методика определения самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); шкала ассертивности (С. Ратус); тест на ассертивность (В. Капони, Т. Новак); опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиена). Результаты эмпирического исследования представлены в таблицах 1-6.

Для начала рассмотрим данные диагностики самооценки по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан).

Таблица 1

Уровни самооценки студентов по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна, в %

Уровень	Самооценка		Уровень	Уровень притязаний	
	С инвалидностью	Условно здоровые		С инвалидностью	Условно здоровые
Низкий	8,7	6	Низкий	8,7	10
Нормальный	74	80,5	Оптимально-высокий	39,1	46,3
Завышенный	17,3	13,5	Завышенный	52,2	43,7

Согласно данным таблицы 1, полученные показатели самооценки студентов, соответствуют среднестатистической норме. Однако, высокие баллы присущи студентам по оптимально высокому и завышенному уровню притязаний. В данной выборке студентов нет нормального, реалистичного уровня притязаний.

Рассмотрим результаты выявления уровня ассертивного поведения у студентов по шкале ассертивности С. Ратуса.

Уровни ассертивности у студентов по методике С. Ратуса, в %

Уровень	Студенты с инвалидностью	Условно здоровые студенты
Низкий	50	32
Средний	45	68
Высокий	5	20

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод по обеим группам: у студентов с инвалидностью 50% человек с низкой ассертивностью, 45% имеют средний уровень, 5% с высоким уровнем; условно здоровые студенты показали 32% низкого уровня ассертивности, 68% средний, 20% – высокий. В первой группе превалирует низкий уровень ассертивного поведения, а во второй группе у большинства респондентов средний уровень.

Рассмотрим результаты выявления уровня ассертивного поведения у студентов психологов и не психологов по тесту на ассертивность В. Каппони, Т. Новак.

Таблица 3

Уровни ассертивного поведения студентов по тесту В. Каппони и Т. Новак, в %

Уровень	Независимость (шкала А)	Уверенность (шкала Б)	Социальная желательность (шкала В)
Низкий	21,5	18	16
Средний	61,5	59	57
Высокий	17	23	27

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что большинство испытуемых имеют средний уровень ассертивности по всем трем шкалам от 61,5% до 57%, низкий уровень ассертивности по всем трем шкалам имеют от 21,5% до 16% студентов, высокий уровень ассертивности по всем трем шкалам выявлен у респондентов от 17% до 27% респондентов. По таблице 3 мы можем сказать следующее: у первой группы преобладает показатель Б, а показатель А достигнут в наименьшей степени; вторая группа демонстрирует высокий показатель Б и низкий показатель В.

По первой и второй группе можно сказать, что у них есть хорошие шансы овладеть ассертивностью, студенты оценивают себя реалистично. Но респонденты в первой группе не часто пользуются ассертивностью в жизни и иногда испытывают недовольство собой и окружающими. А во второй группе студенты переоценивают себя и их поведение совсем не искреннее.

Таблица 4

Среднее арифметическое значение показателей ассертивного поведения студентов по тесту В. Каппони и Т. Новак

Шкалы	Результаты групп	
	Среднее арифметическое	
	С инвалидностью	Условно здоровые
Шкала независимости, автономности	3.1	5.4
Шкала уверенности, опоры	6	7.4
Шкала социальной желательности	4.6	3.1

Рассмотрим результаты выявления уровня способности к эмпатии по опроснику А. Мехрабиана и Н. Эпштейна.

Таблица 5

Данные диагностики способности к эмпатии студентов по методике А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, в %

Уровень способности к эмпатии	Результаты групп	
	С инвалидностью	Условно здоровые
Очень низкий	0	17
Низкий	27	27
Средний	63	47
Высокий	10	10

Согласно данным таблицы 5, в группе студентов с инвалидностью большинство имеют средний уровень ассертивного поведения. Никто в группе с инвалидностью не имеет очень низкий уровень ассертивности. В группе условно здоровых студенты имеют одинаковый низкий уровень ассертивности, и в большинстве превалирует средний уровень.

По окончании диагностики была проведена корреляция полученных данных методик с помощью t-критерия Стьюдента.

Анализ статистической значимости средних величин показателей методик с помощью t-критерия Стьюдента

Методики	Результат различий студентов с инвалидностью и условно здоровых	
	r	P
Методика диагностики самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан)	0,000	0,05
Шкала ассертивности (С. Ратус)	0,004	0,05
Тест на ассертивность (В. Каппони, Т. Новак)	0,003	0,05
Показатель независимости		
Показатель уверенности	0,272	
Показатель социальной желательности	0,19	
Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн)	0,042	0,05

Результаты статистической значимости средних величин полученных показателей методик с помощью t-критерия Стьюдента свидетельствуют о различиях студентов с инвалидностью и условно здоровых инклюзивного вуза по всем методикам. Полученные данные подтвердили гипотезу исследования.

Выводы. Сопоставив четыре методики, можно сделать вывод, что различия в ассертивном поведении у студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов присутствует. Различия обнаружены по показателям методик: тест на ассертивность (В. Каппони, Т. Новак); шкала ассертивности (С. Ратус); опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан). Следовательно, гипотеза подтверждена. Данные диагностики ассертивного поведения студентов инклюзивного вуза требуют разработки программ и тренинговых курсов по развитию ассертивности и уверенного поведения, отработке конструктивных поведенческих навыков в практических жизненных ситуациях.

Формирование ассертивного поведения личности студента необходимо для их успешной профессионального самореализации. Среди методов, активно используемых ассертивными личностями можно отметить следующие: полная невозмутимость; тактика повторения фраз без изменений; уход от прямого ответа; правильные ответы и неверные вопросы. Все методы и способы созданы таким образом, чтобы их четкое выполнение вело к позитивным изменениям личности.

Формированию навыков ассертивного поведения у студентов будет успешным, если создать условия для проявления адекватной самооценки, представлений о себе и своем месте в мире, своих возможностях и достижениях; оказывать содействие в освоении конструктивных стилей поведения, включая отработку навыков ассертивного поведения. Поведение студента может измениться при условии изменения восприятия и осознание им самого себя, своих ценностных ориентаций, поскольку он ведет себя в соответствии со своими представлениями о себе.

Развитие ассертивного поведения содействует самоутверждению, жизнеспособности, успешной адаптации в социуме, конкурентоспособности, что особенно важно в современных условиях инклюзии в вузе, как актуальная и эффективная технология регуляции поведения.

Литература:

1. Алексеева, Л.Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л.Ф. Алексеева, И.В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 1(18). – 41 с.
2. Бишоп, С. Тренинг Ассертивности [Электронный ресурс] / С. Бишоп // Psyoffice.ru – электронный портал психоанализа и психологии. – URL: <https://www.psyoffice.ru/3436-bishop-sju-trening-assertivnosti.html> (дата обращения: 25.05.2023)
3. Наговец, Л.Ю. Уверенность личности как психологический феномен / Л.Ю. Наговец // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 44-48
4. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2007. – 175 с.
5. Тремаскина Е.В. К Проблеме изучения ассертивности в отечественной и зарубежной психологии / Е.В. Тремаскина, Д.А. Кудачкин // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сб-к мат-лов XI Межд. науч.-практ. конф. (г. Махачкала, 16 июня, 2016г.). – Махачкала: Апробация, 2016. – С. 43-44
6. Шамиева, В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Шамиева – Хабаровск, 2009. – 20 с.

Психология

УДК 159.9.07

старший преподаватель Германович Татьяна Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В ГРУППЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Целью нашей работы является описание возможностей по созданию положительного, созидательного климата в группе изучения иностранного языка, основанное на многолетнем опыте преподавания иностранных языков. Успешное изучение иностранных языков зависит от того, что происходит внутри группы во время занятия не меньше, чем от материалов и методов изучения. Успех зависит не столько от вещей, сколько от людей, то есть от индивидуальных факторов (беспокойство, подавленность, самооценка, мотивация). Любой преподаватель без приведения научных

доказательств может подтвердить, что обучающиеся, изучающие иностранный язык, часто испытывают тревогу, и это может существенно повлиять на цели обучения. Как возникает такая тревога – не всегда легко определить. Для преодоления тревожности в группе выполняются письменные упражнения, например, на перевод грамматических структур, так как они не требуют усилий для создания эмоционально безопасной среды. Эффективный преподаватель не всегда будет требовать от учеников совершенства в выполнении задания, но он будет повышать самооценку и уверенность в себе обучающихся, у которых тревожность стала постоянной чертой, тем самым предоставляя им возможности для достижения успеха в усвоении иностранного языка. Надо вовлекать самих обучающихся в создание учебного пространства: обсудить вместе стандарты работы в группе и спросить их мнение о том, какие занятия для них наиболее эффективны, внедрять занятия, которые преследуют не только языковые цели, но и способствуют знакомству друг с другом, создать пространство, в котором они могут делиться своими интересами, чувствами и проблемами.

Ключевые слова: иностранный язык, эмоциональный климат, самооценка, преподаватель, страх, эмоции.

Annotation. This work is the author's take on possibilities for achieving a positive, creative climate in a foreign language study group, based on the authors' many years of experience in teaching foreign languages at the university. The efficient study of foreign languages depends on what happens inside the group during the lesson no less than on the materials and methods of study. Success depends not so much on things as on people, that is, on individual factors (anxiety, depression, self-esteem, motivation). No scientific evidence is necessary for any teacher to confirm that students learning a foreign language often feel scared, and this can significantly affect the learning goals. How such an anxiety arises is not always easy to determine. To overcome it, written exercises are performed, for example, to translate grammatical structures, since they do not require efforts to create an emotionally safe environment. An effective teacher will not always demand perfection from students in completing tasks, but will increase the self-esteem and self-confidence of students whose anxiety has become a constant feature, thereby providing them with opportunities to succeed in learning a foreign language. It is necessary to involve students themselves in the creation of an educational space: to discuss together the standards of work in a group and ask their opinion about which classes are most effective for them, to introduce classes that pursue not only language goals, but also contribute to knowing each other, creating a space in which they can share their interests, feelings and problems.

Key words: foreign language, emotional climate, self-esteem, teacher, anxiety, emotions.

Введение. Эмоции сопровождают нас в жизни, побуждают нас делать выбор и принимать решения, без радости и страха невозможны жизнь и выживание. Эмоции имеют большое значение в преподавании иностранного языка, так как приобретение навыков владения языком в присутствии как минимум еще одного человека (преподавателя) не обходится без волнения, стеснения, страха, тревожности, то есть в процессе обучения могут проявиться «эмоциональные стены», которые будут мешать обучающимся. Эти барьеры могут усиливаться за счет различных эмоций, которые влияют на обучающихся, на их желания, мотивацию к изучению языка. Преподавателю учет эмоций может помочь создать благоприятные условия для выполнения учебных задач. В этой статье мы попытаемся определить, как эмоции влияют на изучение иностранных языков. Целью нашей работы является описание возможностей по созданию положительного, созидательного климата в группе изучения иностранного языка, основанное на многолетнем опыте преподавания иностранных языков авторами. Эмоциональное состояние затрагивает все аспекты нашего существования и самым непосредственным образом влияет на то, что происходит в классе, в том числе на изучение иностранных языков. Успешное изучение иностранных языков зависит от того, что происходит внутри группы во время занятия не меньше, чем от материалов и методов изучения. Успешное овладение языком зависит не столько от вещей, сколько от людей, то есть от индивидуальных факторов (беспокойство, подавленность, самооценка, мотивация). То, что происходит между людьми, касается аспектов, которые могут иметь отношение либо к межкультурным процессам (например, культурный шок в изучении иностранного языка, казавшегося легким, но оказавшегося трудным), либо ко взаимодействию в классе, где необходимо должным образом учитывать отношение преподавателя и создание надлежущей атмосферы в группе.

Изложение основного материала статьи. Было проведено множество исследований по взаимодействию преподавателя и обучающегося [3], [4]. В настоящее время влияние эмоционального фактора на изучение языков сочетается также и с использованием информационных технологий для преподавания иностранных языков. Тем не менее, мы считаем, что интересно изучить взаимодействие между преподавателем и обучающимся в образовательной среде, потому что, если знать, как эмоциональная составляющая такого взаимодействия влияет на работу обучающихся, можно избежать трудностей в обучении иностранному языку.

Обучение – это выработка новых знаний, навыков и установок в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. Процесс изучения иностранных языков сегодня должен быть построен так, чтобы получение информации и окружающая среда (место обучения, методы, средства) облегчали приобретение навыков. Роль преподавателя в обучении и влияние эмоционального климата на этот процесс можно описать в соответствии с эволюционной моделью А. Андерхилла которая различает три типа учителей: 1) учитель как «читатель», он знает свой предмет, в данном случае иностранный язык, но через некоторое время учитель осознает, что этого недостаточно, и тогда он будет стремиться к поиску новых знаний; 2) «профессор» – кроме содержания предмета он знает методы и приемы преподавания, но он по-прежнему сталкивается с проблемами, которые надо решать, что заставляет его искать новые знания и, таким образом, становится 3) «фасилитатором» – учителем, который не только знает язык и методику преподавания, но и знает, как создать позитивный психологический климат для качественного обучения, как повлиять на внутренние отношения людей в классе [6]. «Фасилитатор» – учитель с наибольшими ресурсами, регулирующий то, что происходит внутри и между участниками группы в эмоциональном плане.

Основной функцией языка является общение. Когда дело доходит до обучения в классе, общение является одновременно целью и инструментом для ее достижения. В большинстве случаев цель обучения иностранному языку состоит в том, чтобы уметь общаться на данном языке, но известно, что одного только чтения или письма на языке недостаточно для его усвоения. Мы учимся разговаривать, общаясь. Таким образом, часть занятий в группе должна быть направлена на развитие коммуникативной компетенции. Развитие коммуникативной компетентности является частью наших учебных программ и выражается в коммуникативной деятельности на уроках, однако слишком часто нашим ученикам не удается этого достичь. Несомненно, дело в том, что для достижения такой цели требуется гораздо больше времени, чем обозначено в программе, но и эмоциональные факторы играют здесь важную роль.

Развитие коммуникативных навыков основано на концепции готовности к общению. В отечественной и зарубежной методологии было разработано несколько моделей готовности к общению в связи с изучением иностранных языков [2], [6]. Готовность к коммуникации, то есть использование языка в коммуникативных целях, зависит от готовности общаться на иностранном языке. Однако при обучении языку в группе необходимо обязательно учитывать, что эта готовность основывается на эмоциональных факторах, таких, как желание общаться с конкретным человеком, уверенность в себе, межличностная мотивация, групповая мотивация, уверенность в своих силах, межгрупповые отношения. Таким образом,

если мы хотим, чтобы наши ученики обладали готовностью к общению, которая может помочь им развить коммуникативные навыки, важно учитывать эмоциональные факторы, что в групповой работе по сути сводится к уменьшению воздействия негативных факторов и стимулированию положительных.

Индивидуальные различия могут не осознаваться и не контролироваться обучающимся, они могут меняться со временем, в том числе под влиянием учебного материала. В начале каждого учебного года наш вуз проводит централизованное интроспективное (в первый месяц обучения) и ретроспективное (через 3-4 месяца, то есть через некоторое время после выполнения учебной задачи) анкетирование первокурсников, включающее и вопросы о самооценке. В ходе самооценки (самоотчета) учащиеся дают общие комментарии о своем поведении.

Рассмотрим некоторые из факторов, которые, по мнению анкетированных первокурсников, в наибольшей степени влияют на изучение иностранных языков. Негативный фактор, о котором они в первую очередь думают, – страх и тревога из-за разочарования и неуверенности в своих способностях. Любой преподаватель без приведения научных доказательств может подтвердить, что обучающиеся, изучающие иностранный язык, часто испытывают тревогу, и это может существенно повлиять на цели обучения. Как возникает такая тревога – не всегда легко определить, но основой могут быть и убеждения обучающегося, влияющие на изучение иностранного языка: они касаются языка (он легкий, сложный, красивый, уродливый), процесса обучения (нужно ехать в страну, где на нем говорят, нужно учиться у носителя языка, нужно учиться разговаривать, и не важно – с ошибками или без). Но, несомненно, тот, кто считает, что он не может учиться, – действительно не сможет, если только он не изменит это свое убеждение, так как негативные убеждения приводят к снижению уровня мотивации, и каждая неудача воспринимается как подтверждение исходных убеждений. Именно поэтому их трудно трансформировать. Для преодоления тревоги выполняются письменные упражнения, например, на перевод грамматических структур, так как они не требуют усилий для создания эмоционально безопасной среды.

Чтобы понять проблему тревожности во время занятий, ориентированных на устное общение, необходимо учитывать как их «публичный» характер, так и отношение к личности учащегося, которая с трудом может выразить себя на языке на начальных этапах обучения. Это особенно верно в отношении первокурсников, для которых необходимо быть принятыми своими сверстниками (бывает так, что учащиеся, умеющие правильно произносить слова на языке, делают ошибки, чтобы не отличаться от сокурсников своего возраста). Наиболее важным фактором, устраняющим тревожность и стимулирующим мотивацию учащихся, является поведение преподавателя. У любого преподавателя языка есть два варианта уменьшить беспокойство учащихся: устранить его причину и помочь учащемуся преодолеть его. Беспокойство можно уменьшить, в частности, с помощью отношения учителя и атмосферы, которую он создает в классе вербальными и невербальными средствами, и которые заставляют учащегося чувствовать себя принятым и ценным, не боящимся брать на себя риски, связанные с разговорной речью на иностранном языке. Можно использовать когнитивные методы, такие как, например, модификация внутреннего диалога. Наши анкетирования показали, что обеспокоенный ученик разговаривает сам с собой таким образом: «Это очень сложно? Я никогда не смогу этого сделать? Они будут надо мной смеяться?» Очень часто мы не осознаем этих самовербализаций, но они влияют на результаты учебной деятельности. Преподаватель может просто спросить обучающегося «Что ты сам чувствуешь, что ты говоришь сам себе?». Таким образом, мы можем, во-первых, помочь ему осознать тот факт, что его тревожность существует, а во-вторых, остановить эти негативные и ограничивающие мысли, которые вызывают беспокойство, и заменить их более полезными. Вместо того, чтобы, например, думать «Я не могу учиться», преподаватель может остановить эту мысль и заменить ее на «Я могу учиться, если буду работать».

Тревожность может быть «стимулирующей», если она создаёт напряжение, необходимое для стимулирования усилий по успешному выполнению задачи. Однако, когда мы говорим о тревоге в группе, речь идет о «подавляющей» тревоге, которую и надо уменьшить. Чтобы ее уменьшить, преподаватель должен всегда относиться к ученику с величайшим уважением, дать ему возможность выразить свои опасения, и во время работы создать атмосферу сотрудничества, а не конкуренции. Когда учащиеся могут удостовериться в том, что они не единственные, кто испытывает неуверенность и страх, – это оказывает положительный эффект на создание продуктивной рабочей среды. С этой целью можно провести простой анонимный письменный опрос для изучения того, какие аспекты занятий и изучения языка вызывают у обучающихся беспокойство.

Состояние конкурентности в группе является негативным для обучения фактором: всякий раз, когда усилия обучающихся направлены на желание избежать неудачи или заставить других потерпеть неудачу, остается мало времени для обучения как такового, поэтому преподавателю просто не следует давать обучающемуся задания на говорение до тех пор, пока он сам не почувствует, что способен на это. В случае группового обучения преподаватель может предложить обучающимся вопрос или тему для обсуждения и дать им время записать свои идеи. По истечении этого времени каждый обучающийся делится своими идеями с преподавателем, и только после этого ему предлагается выступить перед всей группой. Такой способ изучения языка менее обусловлен тревогой. Обучающийся всегда должен знать, что, даже если его ответ может содержать ошибки, – они естественны и неизбежны, и в его ответе всегда будут найдены положительные стороны. Ошибки позволяют обучающемуся узнать, где он должен продолжать работать, чтобы достичь поставленной цели – знать иностранный язык. Таким образом, преподаватель выступает как создатель образовательного пространства, где учащемуся оказывается необходимая помощь в преодолении его ошибок и развитии его самостоятельности в обучении. В определенном смысле тревога и самооценка – это две стороны одной и той же эмоциональной реальности, одна из которых препятствует обучению, а другая поддерживает его. Именно самооценка может стать прочной основой для обучения. Однако ее нельзя рассматривать как панацею, способную решить любую проблему: самооценка может привести к эгоцентричному поведению и развитию ложных ожиданий. Но, хотя, несомненно, существуют поверхностные представления о самооценке, серьезные работы по этой теме подчеркивают идею о том, что речь идет о «здоровой» самооценке, которая приводит обучающегося к позитивному и реалистичному взгляду на себя и других, на свои способности [1]. Речь не идет о создании ложных представлений или уклонении от своих обязанностей. Когда преподаватель работает над самооценкой в классе, речь идет о создании условий, побуждающих усердно работать над реализацией своего потенциала, освободиться от влияния негативных эмоций. Работа над самооценкой учащегося приводит к повышению успеваемости. С одной стороны, если самооценка низкая, обучающийся поверит, что ему не хватает способностей, и, следовательно, откажется прилагать усилия, необходимые для изучения нового языка. С другой стороны, негативные представления о себе не позволят ему сосредоточиться на учебных задачах, которые необходимо выполнить, чтобы овладеть иностранным языком, поскольку большая часть его когнитивной энергии будет потрачена на борьбу с опасениями по поводу его недостаточных способностей. Чтобы повысить самооценку в группе в целом, преподавателю надо просто выучить имена обучающихся (именно имена, а не фамилии) и выработать привычку до или после занятия разговаривать с ними, интересуясь их проблемами и слушая их.

Какой вывод мы делаем из нашей многолетней работы преподавателями иностранного языка: обучающихся не волнует то, что мы знаем, пока они не поймут, насколько они сами нас интересуют. Мы убедились, что важно обсуждать в группе

события, происходящие сегодня: изменения в политике, дружбу и взаимопомощь, знаменательные даты, исторические параллели. Именно тогда исчезают тревоги и страх, которые обучающиеся испытывают по отношению к себе.

Что может сделать преподаватель, чтобы атмосфера в группе способствовала позитивным отношениям между ним и обучающимися? Постоянно следить за тем, чтобы они работали с как можно большим количеством своих сокурсников, чтобы они могли лучше узнать друг друга и чтобы установленные отношения играли роль положительного зеркала, в котором можно увидеть себя. Особое внимание должно быть уделено теме самооценки иностранных обучающихся, поскольку они находятся вдали от своих культурных и семейных ориентиров, и их самооценка снижается, следовательно, страдает и образовательный процесс. В группах с иностранными обучающимися можно проработать два компонента самооценки - чувство идентичности и принадлежности к группе. В нашем вузе мы даем им возможность осознать ценность своего собственного культурного наследия, предоставив обучающимся возможность на занятиях рассказать о своих собственных традициях, организовать мероприятия, на которые иностранные обучающиеся приносят самобытные вещи, еду.

Выводы. Улучшение эмоционального климата в процессе изучения языков означает внимание к тому, как индивидуальные различия обучающегося соотносятся с учебной деятельностью. Эффективный преподаватель не всегда будет требовать от учеников совершенства в выполнении задания, но он будет повышать самооценку и уверенность в себе обучающихся, у которых тревожность стала постоянной чертой, тем самым предоставляя им возможности для достижения успеха в усвоении иностранного языка. Надо вовлекать самих обучающихся в создание учебного пространства: обсудить вместе стандарты работы в группе и спросить их мнение о том, какие занятия для них наиболее эффективны, внедрять занятия, которые преследуют не только языковые цели, но и способствуют знакомству друг с другом, создать пространство, в котором они могут делиться своими интересами, чувствами и проблемами. Если обучающиеся проявляют неадекватное поведение, надо понять, что за этим скрывается, каковы его причины, и на основе этого искать решения, например, подготовить такие задания, цель которых - показать, что обучающийся умеет делать, а не то, что он не умеет. Простые и понятные произнесенные вслух слова «Я верю в вашу способность изучать язык, и вы делаете успехи» способны повысить самооценку обучающихся, и тем самым они являются основой для положительного эмоционального климата, способствующего успешному овладению иностранным языком.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 160 с.
3. Кондратьев, С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С.В. Кондратьев. – Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130-137
4. Николаева, Л.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов / Л.В. Николаева, Р.В. Саввинова, Л.В. Николаева // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-2. – С. 351-354
5. MacIntyre, P.D., Clement, R., & Noels, K.A. Affective variables, attitude and personality in context. In D. Ayoun (Ed.), Handbook of French Applied Linguistics (pp. 270-298). – Philadelphia, PA: John Benjamins, 2007.
6. Underhill. A. Teacher's Development Series Sound Foundations with key Pack (+ Audio CD) / A. Underhill. – Macmillan Education, 2005. – 224 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
психолог Каширина Ксения Алексеевна
ГБУЗ Мысковская городская больница № 1 (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА

Аннотация. В статье описаны результаты научного психологического исследования взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора. Раскрывается определение нервно-психической устойчивости, рассмотрены подходы к пониманию стратегий поведения в конфликте в научной литературе, а также психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников следственного изолятора. Описаны используемые методы и методики исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты проведенного эксперимента, в которых отражается взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Ключевые слова: нервно-психическая устойчивость, стратегии поведения в конфликте, профессионально важные качества, конфликт, служебная деятельность, личность сотрудника следственного изолятора.

Annotation. The article describes the results of a scientific psychological experiment on the study of the relationship of neuropsychic stability with strategies of behavior in conflict among employees of a pre-trial detention center. The definition of neuropsychic stability is revealed, approaches to understanding strategies of behavior in conflict in the scientific literature are considered, as well as psychological analysis of the professional activities of employees of the detention center. The research methods and techniques used are described, the sample is characterized. The results of the conducted experiment are presented, which reflect the relationship of neuropsychic stability with strategies of behavior in conflict among the employees of the pre-trial detention center.

Key words: neuropsychiatric stability, strategies of behavior in conflict, professionally important qualities, conflict, official destiny, the identity of the employee of the detention center.

Введение. Актуальность данного исследования определяется тем, что нервно-психическая устойчивость является главным ресурсом, с помощью которого происходит сохранение физического и психического здоровья людей, а также обеспечение их социально-психологической адаптации. Нервно-психическая устойчивость охраняет и защищает человека от дезинтеграции и различных личностных расстройств. В связи с этим очень важно проводить исследование данного качества у тех специалистов, чья деятельность непосредственно связана с влиянием профессионального стресса. Особенно

это касается сотрудников следственного изолятора, профессиональная деятельность которых осуществляется в экстремальных и опасных условиях для жизни. Именно поэтому сотрудникам необходимо максимально использовать свои психические и физиологические ресурсы: им приходится постоянно сталкиваться с перенапряжением и повышенной ответственностью в тех или иных ситуациях, которые в свою очередь требуют принятия решений. В конечном итоге такие повседневные психические и физические перегрузки могут привести к появлению состояний избыточной эмоциональной напряженности или пограничных психических состояний, влияющих на поведение сотрудника в конфликтных ситуациях, которые несут за собой стрессовый характер. От этого следует выбор стратегии поведения в конфликте сотрудником, который может быть конструктивным или же деструктивным.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время значительное внимание государством и обществом направлено на деятельность системы правоохранительных органов и активную модернизацию структуры и функций в данной сфере профессиональной деятельности.

В нашем исследовании профессиографический анализ деятельности сотрудника следственного изолятора был произведен соответственно схеме, разработанной Е.А. Климовым [7].

Общая характеристика профессии:

- 1) осуществление персонального и количественного учета спецконтингента;
- 2) учет, ведение и хранение личных дел спецконтингента;
- 3) осуществление обязанностей, регламентируемых документацией;
- 4) соблюдение требований и мер безопасности на службе, а также требований противопожарной безопасности;
- 5) совершенствование своей физической подготовки, соблюдение правил личной и общественной гигиены;
- 6) в пределах своей компетенции обеспечение соблюдения установленных законодательством Российской Федерации прав сотрудников УИС, соблюдение прав человека.

Другой исследователь А. В. Сперанская отмечает, что именно профессиографический подход позволяет выделить ПВК, соответствующие профессиональной деятельности в конкретном подразделении УИС [3].

Исследователь В. Д. Шадриков даёт следующее определение профессионально важным качествам. Профессионально важные качества – это «индивидуальные качества и способности субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения».

Требования к профессионально-важным качествам сотрудника следственного изолятора: высокая возбудимость, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Среди мыслительных свойств сотрудники следственного изолятора должны обладать развитым словесно-логическим мышлением, развитым социальным и эмоциональным интеллектом, что обеспечит высокую эффективность работы при взаимодействии с коллегами и различным контингентом населения. Среди attentionных свойств обладать развитым вниманием, а именно обладать длительной концентрацией, быстрой переключаемостью и широтой распределения. Среди свойств памяти выделяются большой объем и продолжительное сохранение материала, высокая точность и скорость его воспроизведения. Психомоторные свойства характеризуются высокими показателями силы, выносливости, ловкости [2]. Эмоционально-волевая регуляция сотрудника должна находиться на высоком уровне для преодоления стрессовых ситуаций и выполнения приказов и распоряжений. Сотрудник следственного изолятора должен иметь четкую речь и обладать высоким уровнем общительности. Среди сенсорных и перцептивных свойств выступают слуховое и зрительное восприятие.

Профессиональная деятельность в следственном изоляторе отражает свою многогранность и сложность. Недостаточная готовность её по различным причинам может приводить к межличностным конфликтам, отрицательным результатам труда, к развитию психосоматических расстройств, к профессиональной деформации, нарушению здоровья. Из этого следуют предъявляемые высокие требования не только к состоянию физического, но и психического (психологического) здоровья сотрудников СИЗО, поскольку совокупность характеристик «здоровье» обеспечивает эффективность выполнения профессиональной деятельности, в том числе в экстремальных условиях и отражает их состояние нервно-психической устойчивости.

Нервно-психическая устойчивость рассматривается в различных сферах психологии и используется при проведении психологических и психофизиологических исследований в профессиональной ориентации и профессиональном отборе, образовании и других сферах. При этом, чаще всего под НПУ личности понимают степень ее стрессоустойчивости и адаптивности к изменяющимся условиям среды. Например, в работе А. В. Корзунина указано на то, что А.А. Боченков одним из элементов нервно-психической устойчивости считает стрессоустойчивость и терпимость к стрессорам [2]. Е.В. Трифонов отмечает, что нервно-психическая устойчивость – это не только возможность противостоять стрессорам, но и способность быстро возвращаться в состояние психического равновесия, тем самым включая такой элемент, как адаптивность [1].

Нервно-психическая устойчивость выступает важным конструктом эффективного и адекватного взаимодействия и построения жизнедеятельности личности в целом, в различных ее аспектах. Нервно-психическая устойчивость является стабильным, особым личностным свойством, обеспечивающим сознательно-волевые и коммуникативно-оценочные компоненты психической активности в профессиональной деятельности, с одной стороны, и динамическим, изменяющимся под воздействием социальной (в основном стрессовой) ситуации – с другой.

Исследователи Д.Амирхан и Р.А. Бенедиктус рассматривают другого рода реакцию, заключающуюся в выборе определенного рода действий на стрессовые воздействия, которые происходят в конфликте. По их мнению, такие реакции выражаются в виде копинг-стратегий [4].

Копинг-стратегия понимается в качестве выбранного человеком пути преодоления стресса и то, насколько эффективно он к нему приспособляется. Согласно авторам, копинг-поведение можно понимать как психозащитные механизмы, стратегии действий, которых придерживается субъект, преимущественно сознательно и активно с целью преодоления стрессовых состояний и негативных переживаний; осознанно применяемые индивидом приемы совладания с трудными жизненными ситуациями и негативными состояниями, система разнообразных поведенческих проявлений и динамические усилия по преодолению специфических требований, которые субъективно оцениваются в качестве чрезмерных, превышающих ресурсы. Авторами описываются основные копинг-стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство (избегание), планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации [3].

В психологической науке напряженные или трудные ситуации рассматриваются учеными, прежде всего, как проявление окружающей человека среды, предъявляющей к человеку требования, выходящие за пределы нормы. Любые ситуации важно рассматривать неразрывно от личности, поскольку события среды воздействуют на личность, а личность в свою очередь избирает способ реагирования. Напряженные ситуации, как отмечает Л. Ф. Бурлачук, являются разновидностью трудных жизненных ситуаций и которые понимаются автором как события среды, воздействующие на личность и способ ее реагирования, которым является стресс [8]. Любая напряженная ситуация имеет собственные характерологические черты:

внезапность, ломка установок, переживание субъектом напряженного психического состояния. Поведение личности в напряженной ситуации определяется сочетанием двух психологических уровней регуляции. Первый уровень – приспособительные, активизирующие и ориентировочные ответные реакции, навыки. Второй уровень – активизирующие сложные интеллектуальные функции. Они способствуют формированию стратегии поведения и обеспечивают процесс выработки нового адекватного ситуации плана и способа деятельности [5].

Стратегии поведения в конфликте – это реакция на определенного рода стресс, как указывают Л.Ф. Бурлачук, Д. Килманн и К. Томас. Проявляется в виде различных стратегий.

Отечественный исследователь в области психологии конфликта Н.В. Гришина приводит взгляд на формы реагирования в напряженной ситуации таких исследователей, как М. Дойч, М. Шериф. Согласно подходу исследователей, конфликтные реакции индивида принято понимать в виде ответных действий на внешнюю ситуацию. Придерживаясь определенного рода стратегии поведения в конфликте, человек предоставляет ответную реакцию во внешний мир [6].

Зарубежный психолог К.Томас дал классификацию способам поведения в конфликте, разделив их на две категории: отстаивание только своих интересов и стремление учесть интересы второй стороны.

Основываясь на вышеперечисленных критериях, К.Томас выделил пять основополагающих способов поведения сторон конфликта:

1) Конкуренция, или же соперничество. В рамках данной стратегии поведения каждая из сторон стремится удовлетворить исключительно свои интересы, прибегая к борьбе. Заинтересованности в сотрудничестве со второй стороной конфликта нет, проявляются волевые решения и поступки в попытках отстоять свой собственный интерес. Каждая из сторон конфликта преследует свои цели в ущерб целям соперника.

2) Приспособление. Отказ от отстаивания собственных интересов в пользу удовлетворения интересов других сторон конфликта.

3) Уклонение. Суть данной стратегии в уходе от каких-либо действий в отношении конфликтной ситуации, или же полное игнорирование конфликта при его непосредственном наличии и разгорании.

4) Компромисс. Это стратегия поведения в конфликте, которая заключается в достижении соглашения при условии, что противоположная сторона делает то же самое и осуществляется в форме обмена уступками с целью выработки компромиссного решения.

5) Сотрудничество. Это стратегия поведения в конфликте, характеризующаяся стремлением в полной мере удовлетворить свои интересы и интересы противоборствующих сторон путем поиска взаимовыгодных решений, основанных на максимальном учете интересов всех сторон, способствующих открытому обсуждению конфликтующих потребностей и желаний.

Умение использовать оптимальные типы реагирования на конфликтную ситуацию является индикатором высокого развития конфликтологической компетентности личности, которая понимается как способность субъекта выгодным для себя образом преодолевать встречные противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликта и конструктивно разрешать его [1, 7].

В нашем исследовании респондентами выступили 20 сотрудников Федерального казенного учреждения СИЗО-2 «Следственного изолятора» № 2 России по Кемеровской области – Кузбассу, г. Новокузнецк. Подавляющее большинство опрошенных (76%) являются мужчинами в возрасте от 28 до 45 лет. Также среди респондентов присутствуют женщины (24% выборки) от 27 до 39 лет.

Объектом нашего исследования выступила профессиональная деятельность сотрудников следственного изолятора.

Предметом стало взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Цель: исследование взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Гипотезой выступило предположение о том, что нервно-психическая устойчивость взаимосвязана со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора, а именно: чем выше нервно-психическая устойчивость, тем выше сотрудничество, компромисс, и ниже избегание.

Для достижения цели и проверки поставленной гипотезы мы использовали следующие методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (критерий корреляции К. Пирсона).

Для получения эмпирических данных об уровне тревожности учащихся были использованы следующие методики: анкета оценки нервно-психической устойчивости (НПУ) «Прогноз», Ю.А. Баранова; анкета оценки нервно-психической устойчивости (НПУ) «Прогноз 2», В.Ю. Рыбникова; тест «Поведение в конфликтной ситуации», К. Томаса и Р. Килманна; тест «Оценка стратегий поведения в конфликте», Дж.Г. Скотт.

Для исследования взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

В процессе корреляционного анализа полученных данных мы выявили статистически значимые связи между нервно-психической устойчивостью и стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Критическое значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0,42, при $p \leq 0,05$ и 0,54, при $p \leq 0,01$.

Сильные положительные статистически значимые связи имеются между методикой «Прогноз» Ю.А. Баранова и стратегией поведения в конфликте «Сотрудничество» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна и по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта ($r=0,665$; $r=0,545$; $p \leq 0,01$). Из этого следует, что чем выше уровень нервно-психической устойчивости, тем выше сотрудничество. Мы предполагаем, что сотрудники с высоким уровнем НПУ менее восприимчивы к стрессовым ситуациям как конфликт и это помогает им оценить ситуацию со стороны. Выбор стратегии сотрудничества, говорит о проявлении уважения к мнению оппонента, не отказываясь от своей цели, задействовав свои волевые качества. Готовность наладить в положительную сторону межличностные отношения с коллегой для реализации какой-либо выгоды, возможно схожей, говорит о сильной стороне личности.

Наблюдается сильная положительная взаимосвязь между методикой «Прогноз» Ю.А. Баранова и стратегией поведения в конфликте «Компромисс» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна и по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта ($r=0,661$; $r=0,665$; $p \leq 0,01$). Из этого следует, чем выше уровень НПУ, тем выше стратегия сотрудничество и компромисс. Личности с высоким уровнем НПУ может подходить как выбор стратегии сотрудничества, так и стратегия компромисса в силу внутренней уверенности в своих профессиональных и личностных качествах. Возможно, что в итоге выбор стратегии поведения в конфликте будет определяться исходя из внешней оценки поведения и настроения оппонента. Но в любом случае личность будет готова как к выстраиванию совместного решения той или иной ситуации, так и к тому, чтобы уступить в чём-либо.

Положительные статистически значимые связи имеются между методикой «Прогноз 2» В.Ю. Рыбникова и стратегией поведения в конфликте «Сотрудничество» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна ($r=0,763$; $p \leq 0,01$) и по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж. Г. Скотта ($r=0,472$; $p \leq 0,05$). Из этого следует, что чем выше уровень НПУ, тем выше стратегия сотрудничества. Мы предполагаем, что личность с высоким уровнем НПУ в меньшей степени рассматривает вариант уступить в чём-либо и готова дальше идти к своей цели, договорившись с оппонентом как совместно решить ту или иную проблему, т.е. преобладает выбор стратегии сотрудничества.

Наблюдается сильная положительная взаимосвязь между методикой «Прогноз 2» В.Ю. Рыбникова и стратегией поведения в конфликте «Компромисс» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна и по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта ($r=0,765$; $r=0,755$; $p \leq 0,01$). Исходя из этого, чем выше уровень НПУ, тем выше стратегия компромисса. Мы предполагаем, что личность готова в ситуации компромисса уступать в своих интересах, не испытывая в последующем внутреннего эмоционального напряжения, а наоборот.

Из вышеизложенного следует, что испытуемые с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, предпочитают такие стили поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс. Мы предполагаем, что развитое в силу специфики служебной деятельности умение сотрудников справляться с разнообразными жизненными трудностями, умение правильно выходить из конфликтных ситуаций, при этом уважительно относиться, как к себе так и к оппоненту приводит к развитию таких особенностей личности, которые способствуют развитию нервно-психической устойчивости, что в свою очередь способствует выбору сотрудниками таких стратегий поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс.

Наблюдается положительная взаимосвязь между нервно психической устойчивостью и такой стратегией поведения в конфликте, как «Приспособление» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна и по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта ($r=0,522$; $r=0,533$; $p \leq 0,05$). Из этого следует, что испытуемые с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, предпочитают такой стиль поведения в конфликте, как приспособление. Мы предполагаем, что данный аспект связан именно со спецификой возраста. Испытуемые с высоким уровнем НПУ не поддаются влиянию эмоций в стрессовой ситуации, соответственно им легче будет уступить в чём-либо, не ставя свои интересы превыше интересов оппонента, чтобы установить сотрудничество в разрешении конфликта.

Между нервно-психической устойчивостью и стратегией поведения в конфликте «Соперничество» по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна наблюдается отрицательная связь ($r=-0,438$; $r=-0,423$; $p \leq 0,05$). Между нервно-психической устойчивостью и стратегией поведения в конфликте «Настойчивость» по методике «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта, также прослеживается отрицательная связь ($r=-0,535$; $r=-0,537$; $p \leq 0,05$).

Из этого следует, что испытуемые с низким уровнем нервно-психической устойчивости, предпочитают такие стили поведения в конфликте, как соперничество и настойчивость. В свою очередь, это может объясняться тем, что личность стремится к победе любым способом, избегая эмоционального переживания трудностей в случае неудачи.

В процессе корреляционного анализа полученных данных мы выявили статистически значимые взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью и стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора. Испытуемые с высоким уровнем нервно-психической устойчивости предпочитают такие стили поведения в конфликте как сотрудничество и компромисс, а с низким уровнем нервно-психической устойчивости – настойчивость и соперничество.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично.

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие рекомендации для сотрудников следственного изолятора:

- Окружать себя надежным кругом общения из близких людей, которые могут поддержать в трудные моменты жизни.
- Постановка конкретных жизненных целей.
- Воспринимать сложившиеся обстоятельства и стрессовые ситуации как возможность саморазвития и самопознания.
- Обращая внимание на поведение других людей, на исходящие от них невербальные сигналы.
- Не рекомендовать избегать и игнорировать собственные чувства и эмоции.
- Наблюдение за собственным воздействием на других людей.

Выводы. Исследована нервно-психическая устойчивость у сотрудников следственного изолятора. Для большинства сотрудников по методике «Прогноз» Ю.А. Баранова характерен хороший уровень нервно-психической устойчивости. По результатам методики «Прогноз 2» В.Ю. Рыбникова большинство сотрудников следственного изолятора обладают средним уровнем нервно-психической устойчивости. Диагностированный уровень НПУ сотрудников следственного изолятора удовлетворяет профессионально-важным требованиям к субъекту труда в данной профессии.

Проведена диагностика стратегий поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора. Результаты психодиагностического исследования стратегий поведения в конфликте по методике «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна, свидетельствуют о том, что у большинства респондентов преобладает такой стиль поведения в конфликте, как компромисс. По результатам методики «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж.Г. Скотта, у большинства сотрудников преобладает такой стиль поведения в конфликте, как сотрудничество. Таким образом, выявленные стратегии поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора удовлетворяют профессионально-важным требованиям к субъекту труда в данной профессии.

Выявлена взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора. В процессе корреляционного анализа полученных данных мы выявили статистически значимые взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью и стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора. Испытуемые с высоким уровнем нервно-психической устойчивости предпочитают такие стили поведения в конфликте как сотрудничество и компромисс, а с низким уровнем нервно-психической устойчивости – настойчивость и соперничество.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 5-е изд. доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 512 с. – ISBN 9785496001137. – Текст: непосредственный.
2. Вольвич, Ю.К. Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессу в организациях разных сфер и видов деятельности: специальность: 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Вольвич Юлия Константиновна; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2018. – 266 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». – Текст: непосредственный.
3. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / под ред. Б.А. Бушкова. – М., 2015. – С. 471. – ISBN 5-8291-0506-3. – Текст: непосредственный.
4. Корзуни, А.В. Психофизиологические критерии оценки нервно-психической устойчивости в процессе военно-профессиональной адаптации военнослужащих: Дис. ... канд. мед. наук. – СПб., 2015. – 155 с. – ISBN 925-268- 675-1. – Текст: непосредственный.

5. Карпов, А.В. Психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.В. Карпов [и др.]; под ред. А.В. Карпова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 364 с. – URL: www.biblio-online.ru/book/0-A561BDFF3E3-4858-BC25-962E3F6346DE – Текст: электронный.
6. Кавун, Л.В. Психология личности. Теории зарубежных психологов: учебное пособие для вузов / Л.В. Кавун. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 109 с. – ISBN 978-5-534-03297-0. – URL: <https://biblio-online.ru/viewer/8036644BFEF9-48CF-A3E5-424FD890523D> (дата обращения 16.04.23). – Текст: электронный.
7. Карпов, А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда / Под ред. А.В. Карпова. – М., 2003. – С. 190-195. – ISBN 5-305-00111-0. – Текст: непосредственный.
8. Руденко, А.М. Психология: учебник / А.М. Руденко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 556 с. – ISBN 978-5-222-18871-2. – Текст: непосредственный.

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
 Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
 Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению аутодеструктивного поведения подозреваемых, обвиняемых и осужденных в местах лишения свободы, автором приводятся данные проведенного анализа теоретических аспектов и практики противодействия и профилактики данного поведения в пенитенциарных учреждениях. Раскрывается сущность аутодеструктивного поведения осужденных, характеризуются его специфика и особенности проявлений в местах лишения свободы. Определяются объективные и субъективные факторы, способствующие возникновению аутодеструктивного поведения, и на этой основе, определена квалификация аутодеструктивного поведения осужденных. Предлагаются основные направления и принципы организации системы профилактики: обеспечение личной безопасности; определение личностных профилей осужденных способствующие совершению аутоагрессивных действий; адресная работа с различными категориями суицидентов.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, места лишения свободы, осужденные, условия отбывания наказаний, профилактика.

Annotation. The article is devoted to the study of self-destructive behavior of suspects, accused and convicted in places of deprivation of liberty, the author provides data from the analysis of the theoretical aspects and practice of countering and preventing this behavior in penitentiary institutions. The essence of the self-destructive behavior of convicts is revealed, its specificity and features of manifestations in places of deprivation of liberty are characterized. The objective and subjective factors contributing to the emergence of self-destructive behavior are determined, and on this basis, the qualification of self-destructive behavior of convicts is determined. The main directions and principles of organization of the prevention system are proposed: ensuring personal safety; determination of personal profiles of convicts that contribute to the commission of auto-aggressive actions; targeted work with various categories of suicides.

Key words: auto-aggressive behavior, places of deprivation of liberty, convicts, conditions for serving sentences, prevention.

Введение. Особую роль в общей системе социально-психологической и воспитательной работы в местах лишения свободы, играет осуществление превентивных программ и оказание специализированной помощи осужденным, которые по тем или иным основаниям имеют предрасположенность к крайним формам аутоагрессивного поведения. Это положение и определяет актуальность поиска и разработки адресных воспитательных средств и методов в отношении рассматриваемой категории осужденных. Основными направлениями и принципами организации данной работы определены следующие [8, 9, 10, 16].

Во-первых, обеспечение личной безопасности является одним из основных принципов исполнения наказаний и неотъемлемым правом осужденных, поэтому администрация пенитенциарных учреждений несет ответственность за сохранение их жизни и здоровья.

Во-вторых, весьма тревожными являются показатели, согласно которым в структуре причин смертности «обитателей» пенитенциарных учреждений, чуть ли не каждый десятый случай является печальным следствием суицидальных попыток.

В-третьих, специалистами психологической службы ФСИН России ежегодно выявляется от значительное число подозреваемых, обвиняемых и осужденных, личностные профили которых способствуют совершению аутоагрессивных действий.

В-четвертых, саморазрушительные действия в среде осужденных осложняют оперативную обстановку и могут использоваться в качестве поводов для проведения различных протестных акций, блокирующих работу сотрудников по исполнению наказания. Кроме того, любые формы аутоагрессивного поведения в местах лишения свободы являются инцидентами, выходящими за рамки конкретного пенитенциарного учреждения и ближайшего социального окружения осужденных, к тому же, приобретающими негативный социальный резонанс в средствах массовой информации и обществе в целом.

Изложение основного материала статьи. Работа по предупреждению аутоагрессивных тенденций касается нахождения надежных индикаторов их раннего распознавания, установления взаимосвязей между крайними формами аутоагрессивных действий и индивидуально-личностными чертами, а также социально-психологическими явлениями, сопряженными с негативными последствиями изоляции от общества [8, С. 23-24]. На наш взгляд, необходимо стремиться к системному изучению факторов, обуславливающих кризисные ситуации различного происхождения, прежде всего, для разработки адекватных превентивных и коррекционных технологий вмешательства, способствующих рациональному (адаптивному) поведению субъектов и объектов ресоциализации в различных ситуациях, в том числе представляющих угрозу их личной безопасности. Представляется, что одной из важных предпосылок, определяющих успешность превентивной работы, является обращение к накопленным теоретическим и эмпирическим данным, объясняющих природу, структуру и динамику суицидального поведения.

Несмотря на то, что проблематике аутоагрессивного поведения посвящено довольно много исследований, они слишком фрагментарны и «разбросаны» по многим источникам для того, чтобы можно было четко и однозначно представить природу и механизмы суицидальных действий. Тем не менее, ретроспективный анализ литературы позволяет выделить

наиболее распространенные концептуальные модели, объясняющие природу и механизмы крайних форм аутоагрессивного поведения – психопатологическую, биологическую, социологическую, психоаналитическую и социально-психологическую.

По мнению отечественного психиатра А.Е. Личко, психопатологическая форма причин аутоагрессивного поведения как форма саморазрушительного поведения является одной из распространенных форм личностных нарушений при психопатиях, а также при непсихотических реактивных состояниях на фоне акцентуации характера.

Исходя из результатов клинических исследований, среди индивидов, совершивших попытку самоубийств, соотношение числа психопатий и акцентуаций характера приблизительно одинаково. Так лишь у каждого десятого из числа обследованных лиц (10%) имелось истинное желание покончить с собой, подавляющее число трагических случаев (90%) являлось «криком о помощи». Истинные суициды в большинстве случаев наблюдались у представителей сенситивного (63%) и циклоидного (25%) типов личности [11, С. 14-18]. Вместе с тем, валидность данного исследования и обнаружение статистически достоверных связей между суицидальным поведением и конкретными психическими нарушениями до настоящего времени не обнаружено. Автором резюмируется, что суицидальные действия могут совершать как индивиды с психическими нарушениями, так и вполне здоровые люди. То есть аутодеструктивное поведение специфично для патологических проявлений, требующих медицинского вмешательства. Вторым случаем свидетельствует о саморазрушительных актах поведения в ответ на психотравмирующую ситуацию.

В соответствии с биологическим подходом к феномену аутодеструктивного поведения в объяснении его механизмов отрицалось значение личностных и микросоциальных факторов.

Социологическая теория, разработанная Э. Дюркгеймом стала основой для преодоления ортодоксальных психиатрических и биологических взглядов на природу самоубийств. Ученый установил, что суицидальная активность в обществе зависит от экономических кризисов и политической ситуации, числа несчастных браков и криминогенной обстановки в обществе, конфессиональной принадлежности суицидента и службы в армии. Например, коллективная связь, сплоченность общества и интегрированность человека в значимые социальные группы сдерживают самоубийства [5, С. 20-23]. Он выделил три ключевых мотива совершения самоубийств: эгоистический, альтруистический и анемический.

Психоаналитические исследования дополняют понимание внешних и внутренних обстоятельств, способствующих динамике кризисной ситуации.

А. Адлер и З. Фрейд рассматривали самоубийство как результат обращения агрессии против собственной личности вследствие утраты значимого объекта [1, 13]. Один из известных реформаторов психоаналитического направления К. Хорни в своей работе говорит о том, что саморазрушительные побуждения рождаются при каждом тяжелом неврозе и усиливаются вследствие столкновения с внешним миром ригидных эгоцентрических требований и иллюзий. В тех случаях, когда враждебность к себе и окружающим становится доминирующей тенденцией, а усилия личности, чтобы избавиться от невротических цепей, подорваны, то совершение самоубийства представляется наиболее привлекательным и доступным способом утверждения своего «Я» [15, С. 77-79].

Представители социально-психологического направления считают, что суицидент испытывает чувство переживания невыносимой психической боли, безнадежность и беспомощность на фоне испытываемых трудностей во взаимоотношениях с другими людьми и социализации [2, 3, 4, 6, 12].

Проводимое автором многолетнее исследование новаций в области профилактики аутоагрессивного поведения осужденных показывает, что в последние годы прослеживается отчетливая тенденция нарастания прикладных разработок проблематики саморазрушительного поведения человека в условиях изоляции от общества (Ю.М. Антонян, И.Б. Бойко, О.Г. Ковалев, А.С. Михлин, А.П. Тищенко, В.А. Тихоненко, Р.А. Шахманов, О.Р. Цой, Д.Е. Дикопольцев, Н.А. Цветкова и др.). Однако внимание большинства исследователей по-прежнему акцентируется на частных вопросах, сопряженных с определением «суицидоопасности» различных ситуаций, возникающих в период отбывания наказания, выявлением социально-демографических, уголовно-правовых и пенитенциарных особенностей суицидентов, а также построением нормативно-правовых и организационно-управленческих моделей предупредительной работы [3].

Для описания детерминант аутоагрессивного поведения осужденных предлагается использовать дефиницию «пенитенциарный суицид» [3]. Представляется, что в инструментальном и содержательном плане, предложенное определение мало чем отличается от традиционных моделей описания природы и механизмов аутоагрессивного поведения за исключением, пожалуй, единственного обстоятельства, что формирование и развитие суицидальных тенденций происходит среди «населения» пенитенциарных учреждений.

Выводы. Результаты прикладных исследований и наблюдений, прямо или косвенно раскрывающих природу, механизмы и индивидуально-личностные черты и поведение осужденных, решивших добровольно уйти из жизни, как правило, имеют ограничительный и фрагментарный характер. В качестве возможной классификации суицидального поведения осужденных предлагается использовать достоверность аутоагрессивных проявлений и наличие выраженных индивидуально-психологических характеристик. С учетом этого признака выделяются «истинные», «аффективные», «демонстративные», «скрытые» и «ложные» суициденты [8, С. 56-58].

Осужденным, относящимся к первой группе (истинные суициды), свойственны замкнутость, раздражительность, негативизм, утомляемость, неадекватная самооценка и высокий уровень притязаний. Самоубийства осужденные данной группы совершают под влиянием острых межличностных конфликтов различного характера и значимых психотравмирующих ситуаций (смерть близких, разрыв семейно-брачных отношений, притеснение со стороны окружающих и т.д.).

Вторую группу составили «аффективные» суициденты, они совершают самоубийства в состоянии повышенной эмоциональной возбудимости (аффекта). Решение свести счеты с собственной жизнью возникало либо спонтанно после наступления критического события, либо являлось логическим следствием цепочки микроконфликтов. Динамика суицидального поведения отличалась интенсивностью и быстротой реализации аутоагрессивных намерений.

Третья группа включает «демонстративных» осужденных, у которых аутоагрессивные проявления обуславливались сочувственным переживанием их собственных страданий со стороны окружающих, привлечением внимания администрации и общественных институтов к собственной персоне или событиям, происходящим в стенах пенитенциарных учреждений.

К «скрытым» суицидентам относились те осужденные, чье поведение не сопровождалось ярко выраженной саморазрушительной ориентацией. Они имели устойчивые суицидальные замыслы, реализация которых зависела от стечения обстоятельств, зависимости от вектора направленности побуждений.

Нами выделяются следующие побудительные тенденции, присущие суицидентам в местах лишения свободы [8]:

- внутриличностные (прерывание острых психотравмирующих переживаний и невыносимых душевных страданий различного характера);
- семейно-личностные или бытовые (радикальный уход от сложных семейных отношений с ближайшими родственниками, желание избежать ожидаемых негативных событий);

- избавление от мучительных страданий, вызванных неизлечимыми или тяжелыми формами психосоматических заболеваний;
- избегание ситуаций, связанных с уголовной и дисциплинарной ответственностью;
- устранение негативных последствий межличностных конфликтов, обусловленных спецификой отбывания наказания (падение личностного статуса, страх предстоящих санкций за нарушение неформальных правил поведения и т.д.);
- невозможность удовлетворения значимых фрустрируемых потребностей, обусловленных последствиями изоляцией от общества.

Таким образом, краткий обзор теоретических и прикладных исследований, посвященных проблематике суицидального поведения, в том числе применительно к условиям изоляции от общества, позволяет сделать вывод о сложности и неоднозначности этого явления. Оно детерминируется многоуровневым сочетанием внутренних и внешних факторов различного характера, отношения между которыми едва ли имеют жесткую линейную зависимость.

Представляется, что дальнейшее проникновение в природу самоубийств будет определяться как научными критериями целостности их объяснения, так и практическими потребностями создания программ превенции и коррекции деструктивного поведения в различных сферах жизнедеятельности человека.

Литература:

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экон. грамотность», 1995. – 291 с. (Библиотека зарубежной психологии).
2. Амбрумова, А.Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко, Л.Л. Бергельсон // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 91-102
3. Амбрумова, А.Г. Теоретико-методологические и организационные проблемы суицидологической превенции / А.Г. Амбрумова // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. – М.: НИИ психиатрии, 1984. – С. 8-26
4. Булгаков, М.С. Роль длительного стресса и функционального состояния эндотелия в развитии синдрома вегетативной дистонии / М.С. Булгаков, А.Г. Автадиллов, О.А. Милованова // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2015. – № 115 (9). – С. 4-7
5. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / Э. Дюркгейм. – М., 1994. – 168 с.
6. Епанчинцева, Г.А. Ретроспектива социально-психологической природы суицидального поведения / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская, Т.В. Марченко // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11381> (дата обращения: 17.05.2023)
7. Ефремов, В.С. Основы суицидологии / В.С. Ефремов. – СПб.: «Издательство «Диалект», 2004. – 480 с.
8. Казберов, П.Н. Основы психологической профилактики аутодеструктивного поведения в пенитенциарной сфере / П.Н. Казберов. – Краснодар: Новация, 2023. – 123 с.
9. Ковалев, О.Г. Социально-психологическая характеристика суицидального поведения осужденных в местах лишения свободы (теоретические и методические аспекты): Учебное пособие / О.Г. Ковалев, Н.П. Тимонин. – Владимир, 2002. – 150 с.
10. Кулакова, С.В. Детерминанты суицидального поведения / С.В. Кулакова, А.В. Новиков, Д.Н. Кротова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 2-1. – С. 139-146
11. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко, – Л., 1983. – 268 с.
12. Спиридонов, В.А. Комплексное судебно-медицинское и социально-гигиеническое исследование самоубийств: по материалам Республики Татарстан: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.24. – М., 1996. – 22 с.
13. Фрейд, З. Печаль и меланхолия Психология эмоций. Тексты / З. Фрейд. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/freud1.htm> (дата обращения 15.05.2023)
14. Холмогорова, А.Б. Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития / А.Б. Холмогорова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 2 (19). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medpsy.ru>. (дата обращения 15.05.2023)
15. Хорни, К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию / К. Хорни – СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1997. – 316 с.
16. Цветкова, Н.А. Интервенция, поственция и превенция суицидальных состояний у взрослых / Н.А. Цветкова, Н.Е. Колесникова. – Псков: ПЮИ ФСИН России. – 2011. – 116 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант Ли Пэйсян

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОПЕРАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье получило свое отражение особенности исследования развития стратегических приоритетов согласования интересов государства и системы здравоохранения при развитии процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития. Целью данного исследования является определение стратегических приоритетов согласования интересов государства и системы здравоохранения при развитии у пациента процесса детерминанта психического развития и семей подростков с нарушениями слуха и развития. Актуальность и новизна исследования определяются необходимостью рассмотрения изучаемой темы и беспрецедентным влиянием изучения теоретических аспектов исследования устойчивости национальной системы здравоохранения и психотерапии в условиях трансформационных преобразований по исследуемой тематике.

Ключевые слова: медицинское страхование, детерминант психического развития, система здравоохранения, мнемические способности, нарушение памяти и интеллекта, подростки, стратегические приоритеты.

Annotation. The article reflects the peculiarities of the study of the development of strategic priorities for the coordination of the interests of the state and the health care system in the development of the procedural and operational system of mnemonic abilities as a determinant of mental development. The purpose of this study is to determine the strategic priorities of coordinating the interests of the state and the healthcare system in the development of the patient's process of determining mental development and the families of adolescents with hearing and developmental disabilities. The relevance and novelty of the research are determined by the need to

consider the topic under study and the unprecedented influence of the study of theoretical aspects of the study of the sustainability of the national health system and psychotherapy in the conditions of transformational transformations on the subject under study.

Key words: medical insurance, determinant of mental development, healthcare system, mnemonic abilities, memory and intelligence impairment, adolescents, strategic priorities.

Введение. В настоящее время, стратегические приоритеты согласования интересов государства и системы здравоохранения при развитии процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития, набирают свою актуальность в психотерапии. Так как, мнемические способности – это одна из главных составляющих памяти у пациентов с психическими отклонениями. Данные способности, характеризуются сохранением, запоминанием и воспроизведением речи как способа общения и развития контакта между объектами процессуально-операционной системы мнемических способностей.

Далее целесообразно будет описать разделы данного исследования: Рассмотрение стратегических приоритетов развития процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития.

Экспериментальное исследование особенностей логической памяти у подростков с комплексными нарушениями (слуха и интеллекта). Обсуждение полученных результатов в контексте опубликованных вторичных данных и литературы по данной теме исследования. Обозначена практическая значимость исследования и полученных результатов по выбранной тематике.

Предметом исследования является система мероприятий направленных на изучение теоретических аспектов исследования развития стратегических приоритетов согласования интересов государства и системы здравоохранения при развитии процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития. Методологическим аппаратом данного исследования является изучение теоретических аспектов исследования устойчивости мнемических способностей как детерминанта психического развития. Сохранение здоровья пациента, возможно при помощи эффективного увеличения управления общественным здоровьем. Реформы применяются для своевременного и современного поддержания текущего здоровья населения, а также улучшения показателей уровня жизни исследуемой области. На данный момент широкое распространение среди инновационных подходов получают те разработки, которые направлены на реализацию долгосрочных государственных программ и проектов.

Изложение основного материала статьи. Для проведения полного исследования по выбранной тематике необходимо рассмотреть следующие методики, позволяющие выявить признаки мнемических способностей как детерминанта психического развития, а именно:

Методика 1. «Смысловая память».

Цель: определение уровня смысловой памяти.

Оборудование: 2 группы слов.

Проведение методики: ребенку предлагается запомнить 5 пар слов: стол – обед, мост – река, лес – медведь, гвоздь – доска, шум – вода. Данные пары слов зачитываются ребенку. Затем психолог повторно произносит только первые слова из каждой пары, а ребенок должен припомнить второе слово к каждой паре. Для детей с комплексными нарушениями (слуха и интеллекта) все слова представляются на наглядном материале.

Оценка результатов: 5 пар слов – высокий уровень развития смысловой памяти. 3-4 пар слов – средний уровень развития смысловой памяти. 1-2 пар слов – низкий уровень развития смысловой памяти.

Далее нами выявляется уровень логической памяти младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта при помощи шкалы интервального значения. 20-15 воспроизведенных слов – высокий уровень логической памяти. С каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается, хорошо понимают инструкции и в состоянии произвольно запоминать слова в указанном объеме, порядок слов в основном сохраняется. Для исследования уровня развития ведущего вида памяти нами была использована методика «Определение типа памяти у младших школьников». При ее использовании мы получили следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты методики «Определение типа памяти у младших школьников»

Вид памяти	Экспериментальная группа	
	Абсолютный показатель	Относительный показатель
Слуховая	0	0%
Зрительная	4	80%
Моторно-слуховая	0	0%
Комбинированная	1	20%

При проведении методики мы выяснили, что преобладающим типом памяти является зрительная память (80%). У 1 испытуемого экспериментальной группы преобладает комбинированный тип памяти (20%). Связан с запоминанием, сохранением, воспроизведением и моторным восприятием слов, понятий, суждений.

В свою очередь, второй методикой в нашем исследовании стала методика «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия). При ее использовании мы получили следующие результаты.

Таблица 2

Результаты проведения методики №2 «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия)

Уровень запоминания	Экспериментальная группа	
	Абсолютный показатель	Относительный показатель
Высокий	0	0%
Средний	2	40%
Низкий	3	60%

При проведении методики мы выяснили, что преобладающим уровнем запоминания и мнестической деятельности является низкий (60%). У 3 испытуемых запоминание медленное, график зигзагообразный, необходимо большее число предъявлений. Зигзагообразность также свидетельствует о неустойчивости внимания и его колебаниях. У 2 испытуемых

экспериментальной группы выявлен средний уровень запоминания и мнестической деятельности (40%). Высокого уровня запоминания и мнестической деятельности у экспериментальной группы не было выявлено. Приёмами логического запоминания не пользуется. У 2 испытуемых экспериментальной группы выявлен средний уровень развития смысловой памяти (40%). Испытуемые пытаются использовать мнемические опоры. Характерно средняя способность обобщать материал, выделять в нем главные мысли. Приёмами логического запоминания пользуется не всегда. Высокого уровня развития смысловой памяти у экспериментальной группы не было выявлено. В настоящее время, большинство организаций, которые предоставляют медицинские услуги по консультированию развития процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития пациентов в своей деятельности применяют различные информационные системы здравоохранения. Организации, проводящие консультирование по психотерапии развития процессуально-операционной системы мнемических способностей как детерминанта психического развития, могут применять информационные системы, принцип работы которых основан на процедуре полной, независимой и объективной оценки защищенности медицинской организации, состояния дел по обеспечению ее финансовой и экономической составляющей на основе проверки информационных систем. Если медицинская организация, в сфере своей экономической и финансовой деятельности применяет компьютерные информационные системы, то специалист – врач психотерапевт обязан:

- 1) обладать теоретическими и практическими знаниями в сфере автоматической обработки учетной информации;
- 2) знать различного рода программные обеспечения, для правильного функционирования экономической и финансовой сферы деятельности организации;
- 3) изучать термины в сфере автоматической обработки учетной информации организации и применение компьютерных информационных систем.

Таким образом, применение информационных систем при консультировании психотерапии депрессивных расстройств неотъемлемой частью для правильного функционирования экономического субъекта с данной организационно-экономической формой и системы здравоохранения в целом. В свою очередь, стоит отметить, что проведение тщательного и бескомпромиссного контроля над деятельностью организаций, оказывающих услуги медицинского характера позволяет также сократить вероятность потери трудовых ресурсов молодого поколения. Кроме того, в связи с этим повышается важность действующего механизма внутреннего контроля, как одного из ключевых факторов, отражающего психологическое состояние подростков от 14 до 18 лет и контролирование девиантного поведения.

Стоит отметить, что девиантное поведение – это следствие нарушения эмоционально-личностной сферы подростков, на фоне психоневрологических расстройств.

Пациенты, страдающие психотическими расстройствами для восприятия окружающей среды, используют тип логической памяти, материал которой запоминается на всю жизнь, в то время как при механическом заучивании может стремительно забываться, если прекращается регулярная практика. Также, бессознательно запоминается информация, которая интересна для человека сама по себе: она или наиболее ценна (релевантна), или заинтересовывает непроизвольное внимание, или кем-то намеренно организована. Для произвольного запоминания очень важно, чтобы индивид поставил перед собой цель сохранить в памяти и приложил к этому определенное волевое усилие. Случайным и непроизвольным может являться также и воспроизведение.

Выводы. Подбор методов с целью коррекционно-педагогической работы с пациентом с комплексными нарушениями обуславливается рядом факторов. У данной категории с одновременными нарушениями слуха и интеллекта существенно снижены возможности полноценного восприятия информации, предлагаемой учебной ситуацией. Исполнение разных новых жизненных ситуаций дает возможность пациенту наиболее адекватно создавать свои взаимоотношения в социуме.

Литература:

1. Wang, Fang. Occupational exhaustion of primary and secondary school teachers and its relationship with social support. / Fang Wang Yan Xu // Journal of Psychology. – 2019. – 36 p.
2. Lixiaoli. Compilation and application of job burnout scale for college teachers / Lixiaoli // Papers of the 12th National Academic Conference on Psychology. – 2021 – №3. – Pp. 267-280
3. Yan, Xu. A Study on the Characteristics of Occupational Exhaustion of Primary and Secondary School Teachers in China / Yan Xu // Personality and Social Psychology Beijing. – 2018. – №1. – Pp. 130-138
4. Wu, Tiexiong. Research on the development of the work values scale / Tiexiong Wu Kunchong Li Youxing Liu Huimin Ou // Youth Counseling Committee of the Executive Yuan. – 2021. – №1. – Pp. 40-43
5. Ye, Renmin. Measurement and Analysis of Achievement Motivation / Renmin Ye. // Psychological Development and Education. – 2018. – №3. – Pp. 125-130
6. Liuyang, Zhu. Analysis on the influencing factors of teachers' job burnout / Zhu Liuyang // Educational theory. – 2020. – №4. – Pp. 25-37
7. Ren, li. The influence of teachers' work values and achievement motivation on job burnout / li Ren // Journal of Anyang Normal college. – 2019. – № 3. – P. 23-26
8. Sheng, Qing. A study on the relationship among teachers' work values, achievement motivation and work engagement / Qing Sheng, Lifang Lu // Educational practice. – 2021. – № 5. – Pp. 321-338
9. Zhaohui, Laifang. A study on the relationship between work stress, work values and happiness of college teachers / Laifang Zhaohui // Education management. – 2019. – № 1. – Pp. 33-39
10. Xie, Wenjun. Research on the Relationship between college Teachers' Work Values and Work Performance / Wenjun Xie, Guofeng Qu // Guangxi Normal college. – 2021. – №5. – Pp. 70-75

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лыдова Галия Михайловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

СКЛОННОСТЬ К СРЫВАМ У ПОДРОСТКОВ ИЛИ СЛОЖНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА В ПРИЕМНУЮ СЕМЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования нервно-психической неустойчивости подростков и склонности их к срывам. Выборку составили обучающиеся подросткового возраста в количестве 50 человек. При исследовании использованы надежные и валидные методики. Результаты исследования могут быть применены педагогами-психологами для организации индивидуальной и групповой работы с подростками, имеющими склонность к срывам, и специалистами Школ приемных родителей при актуализации знаний об особенностях подросткового периода.

Ключевые слова: нервно-психическая неустойчивость, подростки, стрессовая ситуация.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the influence of vegetative stability of adolescents on the level of their academic performance (academic success). The sample consisted of teenage students in the amount of 30 people. The study used reliable and valid methods. The results of the study can be used by teachers to organize individual and group work with adolescents with different levels of academic success and by educational psychologists in working with adolescents with a low level of academic success.

Key words: psychosomatic health, adolescents, academic performance.

Введение. Институт приемной семьи получает все большее распространение в Российской Федерации. Большое количество детей получают возможность обрести семью, маму и папу, будучи усыновленными или взятыми под опеку. У ребенка появляется возможность прожить эмоционально насыщенную жизнь рядом с теми, кто их любит.

Воспитание это активизация внутренних и внешних ресурсов родителей на принятие ребенка в свою семью, как родного, без разграничения на позиции своего ребенка и не своего. Специалисты, которые проводят занятия с потенциальными родителями дают им возможность взвешивать в свои истинные желания и мотивы принятия ребенка в семью. Те знания и компетенции, которые они получают, дают им возможность взвесить все риски, которые им могут встретиться на пути решения проблемных вопросов с тем ребенком, которого они принимают в свою семью и принять осознанное решение. Чаще всего потенциальные родители в большей степени предпочитают принять ребенка в свою семью от младенчества до дошкольного возраста. К детям более старшего возраста они относятся несколько настороженно в связи с яркими проявлениями кризиса, например у подростков.

Подросток отличается полярностью своего поведения. В этом есть свои плюсы и минусы. Он может быть как податливым, гибким, легко приспосабливаться к требуемым условиям, но может проявить и строптивость, нежелание подчиняться общепринятым правилам. Внутренняя нестабильность и неуравновешенность может быть связана и с активной умственной деятельностью подростка в школе, необходимостью решать как личностные, так и коллективные задачи. Все это может приводить подростка к истошности, что при отсутствии регулируемого фактора со стороны значимых взрослых или саморегуляции приводит к изменениям в поведении.

Актуальность исследования заключается в психологической грамотности относительно особенностей поведения ребенка-подростка, его эмоциональной сущности, что позволит потенциальным родителям не бояться подростков и переживание ими подросткового кризиса.

Изложение основного материала статьи. В отечественной науке проблема склонности подростков к нервным срывам изучалась с конца XX в., в основном на выборке обучающихся старшего подросткового возраста (17-19 лет). Ф.Б. Березин особо подчеркивал прямую зависимость нервно-психической адаптации от уровня нервно-психической устойчивости к стрессу, которая необходима в профессиональных ситуациях [3, С. 112]. В начале XXI в. в исследовании С.В. Чермянина, Е.В. Федосенко и М.В. Туманова было выявлено, что количество подростков со сниженной нервно-психической устойчивостью в 8 раз стало превышать аналогичный уровень, отмеченный у подростков в 1980-е гг. [9, С. 82]. Современные исследователи (Т.В. Рогачева (2014) [6], В.А. Бодров (2019) [5]) отмечают рост нагрузок влияют на психику современного человека. Особенности переживания стресса изучали Д.Н. Исаев (2005), Б.Б. Величковский (2009), А.Б. Рогозян (2012) и др. Нервно-психическую устойчивость подростков школьного возраста изучали Т.С. Тихомирова (2004), Р.Е. Прохоров (2012), К.А. Шиняев (2014) и др. на выборке обучающихся выпускных классов (подростки 16-17 лет). Изучалась нервно-психическая устойчивость подростков в зависимости от гендера, по полу (Т.В. Точилина (2007), Т.Г. Шанина (2012), и др.). Однако, психологическая наука располагает крайне малыми сведениями по данной возрастной группе детей. Учитывая возрастающие нагрузки на психику в современных жизненных условиях и возрастающих социальных требований ко все более молодым людям, изучение этого вопроса у детей подросткового возраста выступает достаточно ярко.

Цель нашего исследования: выявить склонность к стрессовому поведению у подростков.

Достижению цели способствовало решение следующих задач:

- 1) определить понятие и рассмотреть виды стресса;
- 2) обосновать особенности стрессового поведения у подростков;
- 3) выявить склонность к стрессам у подростков с использованием методики «Прогноз».

Объект исследования – психическая неустойчивость старших подростков (14-15 лет).

Предмет исследования – склонность к срывам в стрессовой ситуации у старших подростков (14-15 лет).

Исследование проводилось следующими методами:

- теоретические – анализ, синтез, систематизация научно-методических литературных источников;
- психодиагностический – опрос по методике «Прогноз»;
- количественный – математический анализ;
- качественный – сравнительно-аналитическое описание;
- математическая статистика.

Для исследования была использована методика «Прогноз», автором которой является В.Ю. Рыбников.

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения №2 г. Елабуга, Республики Татарстан, Россия. Контингент испытуемых представлен респондентами женского и мужского пола. Общий объем выборки составил 50 человек.

Научная новизна: предложены и апробированы рекомендации по снижению негативных поведенческих проявлений в ситуациях стресса и закреплению навыков саморегуляции в ситуациях неопределенности.

Практическая значимость: материалы исследования использованы в организации деятельности Школ приемных родителей при проведении занятий, актуализирующих информацию о детях подросткового возраста.

Исследование позволило выявить индивидуально-психологические особенности подростков, влияющие на предрасположенность к стрессу.

Среднее значение показателей нервно-психической устойчивости подростков по норме и по диагностике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение шкалы нервно-психической устойчивости и диагностические значения у подростков исследуемой группы, балл

Шкала	Норма по методике	Диагностический результат
Нервно-психическая устойчивость	14-17	18,0

Средние значения показателей нервно-психической устойчивости обследуемых подростков соответствуют 18,0 баллам, что при переводе в стеньги соответствует значению «3» – удовлетворительному уровню нервно-психической устойчивости, который характеризуется возможностью в стрессовых ситуациях умеренных нарушений психической деятельности, восприятием окружающей действительности, сопровождающимся неадекватным поведением.

Анализ эмпирических данных позволил определить текущую предрасположенность к проявлениям стресса у испытуемых подростков. Риск дезадаптации в стрессе у подростков проявился на низком уровне у 9 человек, что составляет 18%, из них 3 респондента мужского пола (6%) и 6 респондентов женского пола (12%). У 22 подростков, что составляет 44% (12 респондентов мужского пола (24%) и 10 респондентов женского пола (20%) выражен удовлетворительный уровень склонности к срывам в ситуации стресса. Хорошая устойчивость к стрессовым ситуациям наблюдается у 16 человек, что составляет 32%, из них 10 респондентов мужского пола (20%) и 6 респондентов женского пола (12%). Высокой устойчивостью к срывам в ситуации стресса характеризуется небольшая доля подростков – 3 человека, что составляет 6%, из них 2 респондента мужского пола (4%) и 1 респондент женского пола (2%).

Подростки, в силу возрастных особенностей, склонны активно и бурно реагировать на те ситуации, которые связаны с их личностными переживаниями, невозможностью найти ответы на жизненные вопросы в ситуациях неопределенности, отсутствием понимания близких.

Для выявления значимости различий в данных условных группах подростков (независимых выборках) был применен непараметрический критерий Манна-Уитни (U-критерий). Расчет критерия для исследуемых выборок осуществлен с помощью онлайн-программ статистической обработки. Анализ эмпирических значений критерия U-Манна-Уитни выполнен с помощью таблицы критических значений критерия Манна-Уитни, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни, при $p \leq 0,05$

Неудовлетворительная НПУ и удовлетворительная НПУ		Удовлетворительная НПУ и хорошая НПУ		Хорошая НПУ и высокая НПУ		Мальчики-подростки и девочки-подростки	
U _{кр}	U _{эмп}	U _{кр}	U _{эмп}	U _{кр}	U _{эмп}	U _{кр}	U _{эмп}
63,0	55,0	116,0	0,0	7,0	18,0	225,0	363,5

Анализ значений критерия U-Манна-Уитни показал:

а) незначительные различия ($U_{кр} > U_{эмп}$):

– между подростками с неудовлетворительной НПУ и удовлетворительной НПУ;

б) зону неопределенности значений ($U_{кр} = 0$):

– между подростками с удовлетворительной НПУ и хорошей НПУ (гипотеза о незначительности различий отвергается);

в) существенные различия ($U_{кр} < U_{эмп}$):

– между подростками с хорошей НПУ и высокой НПУ;

– между мальчиками-подростками и девочками-подростками.

Итак, согласно результатов статистического анализа, различия в уровнях нервно-психической устойчивости у подростков с неудовлетворительной НПУ (9 человек, 18%) и удовлетворительной НПУ (22 человека, 44%) не существенны, что подтверждает вероятность личностных нарушений в сфере нервно-психической неустойчивости при стрессе у 31 подростка (62%). Существенно значимые различия показателей НПУ у мальчиков-подростков и девочек-подростков подтверждают достоверность выводов о существовании различий в нервно-психической неустойчивости у подростков в зависимости от половой принадлежности.

Выводы. Таким образом, гипотеза исследования полностью подтверждается полученными эмпирическими данными:

1) старшие подростки (14-15 лет) склонны к нервным срывам в стрессовой ситуации.

Нервно-психическая устойчивость у большинства (62%) подростков соответствует удовлетворительному уровню и ниже, которые характеризуются возможностью срывов в стрессовых ситуациях, сопровождающихся неадекватным поведением;

2) мальчики-подростки менее склонны к срывам в стрессовой ситуации, чем девочки-подростки.

Мальчики-подростки 14-15 лет более стрессоустойчивы и менее склонны к срыву в ситуации стресса. Это можно объяснить меньшей эмоциональностью мальчиков, а также возможностью выплеснуть свои эмоции в других жизненных ситуациях, например, в активных спортивных занятиях и играх, в компьютерных играх, которые являются распространенными видами деятельности среди мальчиков. Девочкам характерно переживание эмоций внутри себя, что обусловлено воспитанием и социальными установками «красивого поведения» в обществе.

В связи с неблагоприятным прогнозом по склонности к нервно-психическому срыву у подростков 14-15 лет, необходима реализация психологических программ по поддержанию высокого уровня нервно-психической устойчивости,

направленных на развитие и формирование положительных психологических особенностей (стрессоустойчивости) подростков и адекватного поведения в стрессовой ситуации.

Своевременная деятельность педагога-психолога, социальных педагогов позволит стабилизировать неравновесные состояния подростков, мотивировать их к социально положительному поведению, стимулировать к конструктивному взаимодействию с приемными родителями и адаптации в семье.

Литература:

1. Бакунович, М.Ф. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и саморегуляции как показатель социального поведения в юношеском возрасте / М.Ф. Бакунович, О.А. Шавлюкевич // Профессиональное образование. – 2019. – № 3 (37). – С. 36-41
2. Берг, Т.Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления: учебное пособие / Т.Н. Берг. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2005. – 63 с.
3. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека: монография / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Близищенко, С.А. О взаимосвязи нервно-психической устойчивости и социально-психологической адаптации у старшеклассников / С.А. Близищенко, М.В. Богданова // Актуальные научные исследования в современном мире: сборник материалов Международной (заочной) научно-практической конференции; под ред. А.И. Востречева. – 2018. – С. 701-706
5. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление: монография / В.А. Бодров. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 528 с.
6. Рогачева, Т.В. Психология экстремальных ситуаций и состояний: учебное пособие / Т.В. Рогачева, Г.В. Залевский, Т.Е. Левицкая. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. – 276 с.
7. Формирование стрессоустойчивости у подростков: учебно-методическое пособие / Под ред. И.А. Бобровой, Е.Н. Францевой. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2020. – 121 с.
8. Хазова, С.А. Возрастная специфика совладающего поведения подростков / С.А. Хазова, Н.В. Останина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 180-185
9. Чермянин, С.В. Особенности психического здоровья учащихся учреждений начального профессионального образования / С.В. Чермянин, Е.В. Федосенко, М.В. Туманов // Современные проблемы гигиены труда / Под ред. Ю.В. Лизунова. – СПб.: ВМедА, 2005. – С. 78-83

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук Малютинна Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);

кандидат ветеринарных наук Авдеев Дмитрий Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);

кандидат педагогических наук Лонская Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦИФРОВОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. В данной статье мы хотим рассмотреть и обсудить вопросы развития человеческого мышления и интеллекта с разных точек областей науки (педагогических, юридических, медицинских, ветеринарных, биологических, социальных и других) в современное цифровое время. Попытались найти общие точки соприкосновения развития безграничных человеческих ресурсов какую бы область интереса человек бы не выбрал.

Показаны как видят данную проблему развития интеллекта с различных областей науки в связи с перегруженностью цифровой информацией, внедрение искусственного интеллекта и многое другое.

Ключевые слова: мышление, интеллект, развитие человека.

Annotation. In this article, we want to consider and discuss the development of human thinking and intelligence from different points in the fields of science (pedagogical, legal, medical, veterinary, biological, social, and others) in modern digital time. We tried to find common ground for the development of unlimited human resources, no matter what area of interest a person would choose. It shows how this problem of the development of intelligence from various fields of science is seen in connection with the overload of digital information, the introduction of artificial intelligence and much more.

Key words: thinking, intelligence, human development.

Введение. Цель данной работы заключается в том, чтобы у каждого, кто прочитает данную статью, появились вопросы, дискуссия, промежуточные выводы, мотивация и другие мысли, то, что поможет задуматься о мышлении и о интеллекте человека, а также даст толчок развитию человеческим возможностям и поддержанию твердости константы внутренней среды в области развития своих безграничных ресурсов.

Задачи статьи:

1. Проанализировать научную литературу по заявленному вопросу.
2. Отметить значение развития мышления человека и выделить общее с разных точек областей наук.
3. Сделать выводы по результатам теоретического анализа.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая с точки зрения биологии и медицины головной мозг, можно отметить, что он состоит из нейронов и глиальных клеток, которые всё время перестраиваются, образуются новые синаптические (дофаминовые, ГАМК и другие) связи под воздействием абсолютно разных факторов. Головной мозг всё время работает, но в каждой отдельной деятельности человека в большей или меньшей степени определённые области будут задействованы. Он работает и ночью, когда мы спим. Известно много примеров, что начать заниматься любым делом никогда не поздно и не рано. Нужно менять деятельность, чтобы мозг переключался с одного отдела на другой [1, 12, 14].

В своей работе этолог Резникова Ж.И. рассматривает интеллектуальные достижения животного мира. Книга "Animal Intelligence: From Individual to Social Cognition" ("Интеллект животных: от индивидуума до социума") написана как учебник для аспирантов, но вызовет интерес и будет доступна и для более широкого круга читателей. Как отметил в своём предисловии для книги известный приматолог, профессор Кембриджского университета Уильям Мак-Грю, «российскому

автору впервые удалось найти взвешенный и плодотворный подход к исследованию интеллекта животных. Кроме того, при описании интеллектуальных достижений животных наконец удалось "уравнять в правах" позвоночные и беспозвоночные организмы [10].

Учитывая то, что интеллект является предметом изучения сразу нескольких наук, вопрос об определении самого термина никогда не переставал обсуждаться. В настоящее время с развитием современных технологий, и при увеличении объёма исследований в этой области, рассматриваемый предмет до сих пор остаётся дискуссионным и даже возможно в большей степени чем раньше. Для педагогики же важно определять интеллект и мышление как познавательный процесс мыслительной деятельности в ходе которого происходит обработка уже известной и новой информации для решения задач и создания чего-то нового. Окружающая среда, общество, передаваемый опыт всегда были естественными стимулами и базой в развитии интеллекта. Но сегодня в современном мире с одной стороны на развитие мышление большое влияние оказывает виртуальная среда, которая способна как обогатить, так и сузить потенциал интеллектуальных способностей. А с другой стороны этот цифровой мир имеет все шансы из помощника превратиться в соперника человеческого интеллекта. Это ставит перед педагогикой и образованием актуальнейшую проблему использования виртуальной среды для развития интеллекта.

Современное общество и традиционная система образования находятся в поиске иных ориентиров, они стоят на пороге формирования новых путей, способов и средств обучения будущих поколений. Сама система образования должна стать более гибкой, своевременно отвечать актуальным запросам человечества, способствовать развитию и укреплению тенденций к индивидуальным образовательным стратегиям. С другой стороны, обучение должно дать выпускникам школы, средних образований и вузов систему интегрированных теоретических и практических знаний, умений и навыков, помочь освоить высокие мировые технологии, сформировать способность к социальной адаптации и самое главное развитию творческого интеллекта. Реализация этих задач способствует целостной подготовке развивающегося специалиста, опирающейся на прочную мотивационную установку, глубокую специализацию, актуализацию интеллектуальных и личностных возможностей студентов [4, 5, 6, 9]. На что же следует направить свои основные силы и особые усилия педагогической науке, что является главным и что должно пригодиться в будущем человеку?

В этой связи в ракурсе развития мышления со стороны педагогики на первый план обсуждения можно вынести два актуальных вопроса. Один из них – это формирование информационной культуры и навыка грамотной работы с информационным материалом. Не стоит забывать также о перегруженности цифрового информационного поля, о его часто встречающейся недостоверности, ошибочности и искаженности. Приведём в пример нейросеть CHAT GPT, которая может генерировать текст. Искусственный интеллект способен автономно принимать решения и предоставлять информацию без возможности определения её подлинности. Несложно представить себе, что массив подобных текстов, их общий объём будет только увеличиваться. Таким образом ещё большую важность приобретают такие умения и навыки как: самостоятельная работа с информацией, владение основами аналитической обработки разных её видов, выявление противоречий, проверка гипотез, осуществление поиска альтернативных способов решения проблем, рефлексии. Развитие вышеуказанных навыков при традиционных формах обучения реализовывалось минимально. Хотя это может оказать влияние на усиление межпредметных связей, где приобретённые знания и умения будут применены в других конкретных учебных ситуациях [13].

Второй немаловажный вопрос формирования интеллекта, рассматриваемый педагогической наукой это развитие творческого мышления. Пока продолжается обсуждение проблемы о возможности креативных процессов в нейросетях искусственного интеллекта, нам следовало бы сосредоточиться на качественном улучшении креативных способностей у человека, пока они остаются нашим конкурентным преимуществом. Благодаря значительному интересу исследователей к данной форме мышления и деятельности человека за последние годы накоплен достаточный объём теоретической и практической информации, которая частично уже применяется в различных образовательных моделях.

Достоверно известно, что творческую деятельность характеризуют интеллектуальная инициатива, предприимчивость, гибкость мыслительных и исполнительных операций. Это требует самостоятельной постановки проблемы и нового нетрадиционного способа её решения, который исключает использование готовой схемы. Поэтому при обучении следует сместить фокус на развитие самостоятельности и любознательности, перераспределить учебную деятельность в сторону исследовательских практических работ, направленных на приобретение опыта участия в творческом поиске методов решения проблемных задач. Активные методы обучения мотивируют обучающихся к индивидуальному и творческому освоению учебного материала. При их внедрении в учебный процесс мы можем добиться активизации познавательной деятельности, а также формирования умения работать в коллективе и развития коммуникативных качеств. Однако в некоторых областях такие методы скорее всего будут выступать в роли дополняющих основные занятия. Но без сомнения формирование креативной образовательной среды следует осуществлять также и в виртуальном пространстве.

Рассматривая с одной стороны юридическое направление, стремимся придать мышлению строгость, ясность, убедительность и действенность, а с другой стороны, мы обретаем веские основания для достижения истинного знания в процессе рассуждения. Юридическое мышление специфично не только своим предметом и не только большой значимостью логических свойств. Одну из важных ролей в нём выполняют мировоззренческие и научные компоненты. Юридическое мышление не просто отражает правовые и политические явления в особенной форме, но и конструирует своеобразную картину социального интеллектуальности мира [3, 11].

С познания научной философии «Сотворение знания» – переключается с названием знаменитой фрески Микеланджело – «Сотворение Адама». Сюжет именно этого произведения о том, что пальцы Бога и Адама не соприкасаются: палец Бога вытянут до максимума, но палец Адама находится с последней сокращённой фалангой? Заключается в том, что палец Адама представляет собой его свободную волю. Проводим параллель между нашим временем и произведением эпохи Ренессанса, сравнивая того, кто ищет знание, с Адамом, и того, кто способен направить на верный путь к этому самому знанию, с Богом. «Я достаточно рядом, чтобы помочь, но и достаточно далеко, чтобы ты смог сделать свой выбор».

Главной целью развитие интеллекта, на наш взгляд, является не обучение, а поддержка, помощь, наставление. Цитируя Плутарха: «Ученик не сосуд, который надо наполнить, а факел, который нужно зажечь». В наше современное время переизбыток информации как тьма, в которой чувствуешь себя потерянными, и только учитель-наставник, несущий свет истинных знаний и науки, озаряет наш путь и зажигает этот свет в своих учениках [2, 7, 8].

Выводы. Подводя итоги можно сделать некоторые промежуточные выводы:

- давать структурам нервной ткани головного мозга перестраиваться и образовывать новые при помощи разной деятельности мозга (учиться, физическая культура, творчество и другое), чтобы работали разные отделы центральной нервной системы;
- заниматься от простого к сложному с индивидуальным подходом, ежедневно, но не перегружать (всё должно быть в меру) т.к. организм найдёт способ уложить тебя на постельную койку, и хорошо, если это будет лёгкая острая респираторная вирусная инфекция, а не тяжёлая травма или заболевание нервной системы;

– мотивация, инициатива, получение результата и радость даёт положительный и гармоничный эффект интеллектуального развития;

– должны проводиться мероприятия с творческо-исследовательской, практической направленностью работы, между разными областями науки и странами, что позволит открывать новые границы в интеллектуальном развитии человеческих ресурсов.

Данная статья позволила объединить разные научные школы с разных областей направлений и вывести общие закономерности интеллектуального развития человека. Развитие и расширение направления в данной области заключается в том, что для изучения данного вопроса, а в дальнейшем и написание научной или обзорной статьи по обмену опытом в данном направлении. Всё это нужно сделать и направить все силы в первую очередь для развития мышления и интеллектуальных ресурсов человека, и чтобы никогда не превосходил искусственный цифровой интеллект над человеком, а только был помощником.

Литература:

1. Абумуслимов, С.С. Адаптационный подход к реконсолидации долговременной памяти человека / С.С. Абумуслимов // ПРОРЫВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: проблемы, ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 октября 2018 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 11-41. – EDN YPZZRB

2. Елкина, И.М. Необходимость формирования эмоционального интеллекта у обучающихся: учет в современных дидактических концептах / И.М. Елкина // Ценности и смыслы. – 2022. – № 6(82). – С. 84-91. – DOI 10.24412/2071-6427-2022-6-84-91. – EDN JTIENS

3. Зуев, Е.А. Работа с помощью Chat GPT / Е.А. Зуев, М.А. Ефремов // Современные информационные технологии и информационная безопасность: сборник научных статей 2-й Всероссийской научно-технической конференции, Курск, 28 февраля 2023 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2023. – С. 39-42. – EDN IWKKIM

4. Кибкало, А.В. Исследование интеллектуальных возможностей человека и факторов, влияющих на развитие интеллекта / А.В. Кибкало // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2007. – № 2(28). – С. 381-427. – EDN SHCVSJ

5. Лонская, Л.В. Специфика развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей медицинского вуза: уровни сформированности / Л.В. Лонская, Т.В. Малютина // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, приуроченной к проведению в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий, Омск, 24-25 ноября 2022 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2022. – С. 655-658. – EDN FYVUPI

6. Малютина, Т.В. Организационные аспекты учебного процесса как условие профессионального становления студентов медицинского профиля / Т.В. Малютина // Человек и общество в нестабильном мире: Материалы международной научно-практической конференции, Омск, 01 марта 2022 года. – Омск: Частное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский юридический университет", 2023. – С. 38-41. – EDN FHEEQD

7. Мильгизин, И.Э. К вопросу о креативности в нейросетях искусственного интеллекта / И.Э. Мильгизин, Л.В. Баева // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2017. – № 1 (13). – С. 62-71. – DOI: 10.17726/philIT.2017.1.4. – EDN: ZUGFSF

8. Николаева, Е.М. Гибридная субъектность: интеграция естественного и искусственного в современном социально-техническом пространстве / Е.М. Николаева, А.М. Камалева, М.С. Николаев // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2023. – № 1(58). – С. 46-50. – DOI 10.26907/2079-5912.2023.1.46-50. – EDN YLMTQX

9. Першина, К.В. Условия развития творческого мышления / К.В. Першина // Вестник науки и образования. – 2019. – № 2-1 (56). – С. 106-110. – EDN: YVMWTZ

10. Резникова, Ж.И. Интеллект животных: от индивидуума до социума / Ж.И. Резникова // Наука из первых рук. – 2008. – № 3(21). – С. 96-101. – EDN JKBOSH

11. Соколов, А.Б. Управленческая педагогика как способ организации деятельности в высшей школе / А.Б. Соколов // Психологические и педагогические проблемы в профессиональной деятельности: традиции и тенденции: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Омск, 01 июня 2022 года / Пред. редколлегий В.О. Зверев. – Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022. – С. 104-106. – EDN OVBXUQ

12. Степанов, А.С. Иммуногистохимическая характеристика структур коммуникации нейронов коры головного мозга человека в норме и после реперфузии / А.С. Степанов, В.А. Акулинин, С.С. Степанов, А.В. Мыщик // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2016. – Т. 5, № 4. – С. 61-68. – EDN XFWBEJ

13. Фокин, И.В. Перспективы использования Chat GPT в жизни человека / И.В. Фокин, В.С. Федоров // ИНСТРУМЕНТЫ, МЕХАНИЗМЫ и ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 07 апреля 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2023. – С. 5-6. – EDN VNURBG

14. Юматов, Е.А. Системная организация психической деятельности мозга во сне и в бодрствовании / Е.А. Юматов // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2017. – № 1. – С. 21-28. – EDN YTNXUZ

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания

России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования проведенного автором в рамках изучения особенностей влияния организационной культуры на профессиональную деятельность сотрудников исправительного учреждения. Полученные результаты могут быть использованы психологами при организации и планировании работы с сотрудниками различных отделов и служб исправительного учреждения в рамках формирования и поддержания определенной организационной культуры внутри учреждения и вне его. Автор попытался показать необходимость разработки определенных психологических критериев влияющих на эффективность практической работы сотрудников, сплочение коллектива для достижения поставленных стратегической целей и соблюдение ими ценностей действующих внутри исправительного

учреждения, которые влияют не только на поведение сотрудников, социально-психологический климат в организации в целом, стили поведения сотрудника, но и являются основополагающими составляющими организационной культуры учреждения в целом.

Ключевые слова: культура, корпоративная культура, организационная культура, социально-психологическая поддержка.

Annotation. The article is devoted to the description of the research conducted by the author in the framework of studying the peculiarities of the influence of organizational culture on the professional activities of correctional institution employees. The obtained results can be used by psychologists in organizing and planning work with employees of various departments and services of a correctional institution in the framework of forming and maintaining a certain organizational culture inside and outside the institution. The author tried to show the need to develop certain psychological criteria that affect the effectiveness of the practical work of employees, team building to achieve the strategic goals set and their observance of the values operating inside the correctional institution, which affect not only the behavior of employees, the socio-psychological climate in the organization as a whole, employee behavior styles, but are also fundamental components of the organizational culture of the institution in general.

Key words: culture, corporate culture, organizational culture, socio-psychological support.

Введение. В последнее время активно в психологической науке поднимаются и исследуются вопросы, связанные с изучением основных элементов организационной культуры разнообразных учреждений различных форм собственности, которая оказывает значительное влияние на профессиональную и социокультурную, которая включает в себя организационную деятельность сотрудников. Понятие организационной культуры было введено в обиход еще в прошлом столетии в 80-х годах. Благодаря многим проведенным изысканиям в данной области выделяют предопределенные и уже устоявшиеся характерные черты организационной культуры коллектива: общая система ценностей, нормы поведения, правила и традиции, символы или символика и т.п. Но по ряду причин становление и развитие организационной культуры является неизбежным и неотделимым процессом от становления учреждения в целом.

Изложение основного материала статьи. Сотрудники, служащие в учреждениях УИС, отвечают насущной потребности общества в так называемой защите от преступников. Среди них чаще всего выделяют такие категории сотрудников, как: охранники, конвоиры, начальники отряда, специалисты и старшие специалисты по социальной работе групп социальной защиты осужденных, психологи и старшие психологи психологических лабораторий и др., все, они несмотря на то, что вынуждены плотно работать с осужденными, решать их проблемы, оказывать им социально-психологическую помощь и поддержку, сами достаточно часто нуждаются в психологической и социальной защите, диагностике и сопровождении. Известно, что психологическая напряженность в данных учреждениях может возрастать, отсюда могут возникать психологические, социальные и культурные проблемы, например, личного характера, особенно обостряются в различных возникающих время от времени экстремальных ситуациях работы с данной категорией клиентов. Сотрудники и осужденные довольно часто противостоят друг другу. Это накладывает на сотрудников определенную ответственность при выполнении ими профессиональных обязанностей в работе с клиентами, так как сотрудник должен являться положительным примером для осужденных.

В исправительных учреждениях УИС выделяют три категории сотрудников: непосредственно обеспечивающих исполнение наказаний – оперативный отдел, служба безопасности и охраны; осуществляющих непосредственную работу с осужденными – начальники отрядов, специалисты по социальной работе, психологи; и сотрудники других отделов и служб, не имеющие прямого воздействия на осужденных. Деятельность данных служб протекает в достаточно напряженных и достаточно часто конфликтных ситуациях. Это в свою очередь создает определенные сложности в решении профессиональных задач, требует от них психологической устойчивости и особого умения действовать в любых экстремальных условиях. Под влиянием воздействия отрицательных факторов, таких, как среда осужденных, отдаленность учреждения от цивилизованного социума и т.д., у сотрудников активно развивается процесс формирования профессионального выгорания, который в дальнейшем способствует формированию профессиональной деформации, которая проявляется в стремлении ужесточить условия отбывания наказания, в позиции собственной правоты, применении силы и т.д. Так же наблюдается понижение доброжелательности, как к осужденным, так и к сотрудникам. Снижается позитивное эмоциональное отношение к личности, при этом повышается агрессивность, раздражительность, подозрительность и др. Это все влечет за собой развитие чувства вины.

Организационная культура – это социально-психологический феномен, возникающий в учреждении, и включающий в себя систему ценностей, убеждений, норм и ролей, а также правил, направляющих практическую деятельность учреждения в определенное русло. Э.С. Маркарян в своих исследованиях указывал, что неотъемлемым свойством действующей организации является наличие организационной культуры и ценностно-нормативной системы, как ее основы [5, С. 178]. Организационная культура включает в себя такие составляющие, как: характер культуры, принятие данной культуры личностью при вхождении в учреждение, характер самой деятельности учреждения, размер организации и др. Эти и другие составляющие отделима ее от культуры в целом. Таким образом, организационную культуру следует рассматривать как определенный стратегический инструмент, позволяющий структурным подразделениям учреждения и отдельным сотрудникам быть ориентированными на достижение общих целей организации, мобилизовать свою инициативу на благо учреждения в целом, а также обеспечить преданность, общение, как внутри учреждения, так и за его пределами.

Ценности, этические нормы и правила любого учреждения представлены во внутренних нормативно-регламентирующих документах (устав, коллективный договор, положения об отделах и службах, инструкции), а также доводятся до сведения всех сотрудников. Таким образом, организационная культура – комплексное явление, включающее в себя экономические, административно-правовые, социально-психологические аспекты, к которым относятся основные способы нормализации межличностных отношений в коллективе сотрудников, социально-психологический климата в учреждении, успешная профессиональная адаптация и профессиональное обучение.

Таким образом, организационная культура положительно влияет на саму личность сотрудника, помогает ей справляться с различными стрессовыми ситуациями, а это в свою очередь способствует правильному выработыванию у сотрудников УИС ценностей, традиций, стратегий, мотивации, правил поведения, а также взаимоотношений.

Соответственно, проблематикой нашего исследования явилось изучение организационной культуры в учреждениях уголовно-исполнительной системы и влияние ее на сотрудников, так как с ее помощью учреждение будет развиваться как единое целое, при условии, что сотрудники понимают свою роль, задачи стоящие перед ними и учреждением, общие цели и т.д. Эффективность данной культуры будет являться идеальной средой для самореализации сотрудников.

Исходя из изложенного выше, целью нашего исследования явилось выявление особенностей организационной культуры сотрудников различных отделов и служб исправительных учреждений. Основу проведенного эмпирического исследования Матвеевой О.С. и Зайцевой Ю.В. на базе ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Мурманской области составили следующие методики: методика оценки морально-психологического климата; Тест организационной культуры

Е.В. Распопина; анкета деловых и личностных качеств руководителя отдела; для анализа первичной обработки результатов исследования был выбран метод математической обработки - критерий Манна-Уитни.

В исследовании принимали участие 60 сотрудников мужского пола в возрасте от 23 до 41 года. Экспериментальная группа 1 – сотрудники отдела охраны учреждения (30 человек), экспериментальная группа 2 – сотрудники отдела безопасности учреждения (30 человек) (далее ЭГ 1 и ЭГ 2). Выборка уравновешена по полу, возрасту и уровню образования сотрудников. Представление данных начнем с результатов, полученных по методике «Оценки морально-психологического климата» в ЭГ 1 и 2.

По результатам исследования респонденты ЭГ 1 характеризуют обстановку в учреждении как дискомфортную, нервную – 80%. Респонденты ЭГ 2, напротив, как доброжелательную и деловую – 70%. Можно предположить, что это в первую очередь связано с переутомлением сотрудников, нахождением в постоянном напряжении, так как их довольно часто не устраивает неравномерная нагрузка при распределении служебных задач, привлечение к несвойственной им деятельности – 43%, несогласие с действиями руководства, плохая организация руководства, негативное влияние на личную жизнь, неудовлетворительные условия труда – 30%. В тоже время, среди сотрудников отдела безопасности мы также выявили неравномерную нагрузку при распределении служебных задач – 47%, отсутствие дружного коллектива – 43%, неудовлетворительные условия труда – 40%. В данном случае можем предположить, что в учреждении отсутствует единая команда среди сотрудников учреждения, отсутствует взаимозаменяемость, взаимопонимание, не созданы условия для несения службы, что также негативно сказывается на рабочей обстановке, а следовательно и личной жизни сотрудников. Таким образом, организационная культура находится на очень низком уровне.

На следующий вопрос – 22% сотрудников ЭГ 1 отметили, что количество различных конфликтных ситуаций между сотрудниками увеличилось. В отличие от них в ЭГ 2 – 24 % респондентов отметили, что количество конфликтных ситуаций не увеличилось. Следовательно, можно предположить, что между сотрудниками ЭГ 1 преобладают напряженные отношения внутри коллектива, в то время как между сотрудниками ЭГ 2 присутствует корректность и доброжелательность в коллективе. На следующий вопрос респонденты ЭГ 1 считают, что конфликтные ситуации, возникающие в учреждении, связаны в основном с большим объемом работы – 87%, с «придирами» руководства, с общей напряженной атмосферой в коллективе учреждения – 73%, руководство учреждения не заботится о нуждах подчиненных – 50% и в связи с некоторыми аспектами не пользуется авторитетом среди подчиненных – 40%. В то время, как респонденты ЭГ 2 связывают конфликтные ситуации с общей напряженной атмосферой в коллективе учреждения – 60%, а также с «придирами» руководства – 50%. Но при этом, указывают, что руководство учреждения пользуется большим авторитетностью у сотрудников – 40%, но одновременно и не заботится о нуждах подчиненных – 33%. Это, говорит о том, что руководитель скорее всего недавно назначен на должность и не имеет практического опыта и знаний в области управления коллективом, либо руководитель пытается поменять устоявшуюся годами организационную культуру учреждения. Этому свидетельствуют низкие показатели по данной шкале указывающие на недостаточный уровень профессионализма и управленческих навыков руководителя, о его слабой позиции и неуважении к своим подчиненным. Респонденты ЭГ 1 считают, что наличие фактов нарушения служебной дисциплины в деятельности сотрудников можно объяснить стремлением руководства обеспечить высокие показатели якобы выявления данных фактов, придира к сотрудникам по мелочам – 76%. Респонденты 2 ЭГ полагают, что это может быть связано и с личной недисциплинированностью, распушенностью и безнаказанностью сотрудников – 60%, и в меньшей степени стремлением руководства обеспечить высокие показатели – 20%. Данный факт говорит о том, что сотрудники отдела безопасности не являются профессионалами в своей профессиональной области, поэтому среди них присутствует и недисциплинированность личного состава. При этом, необходимо отметить, что 90% респондентов 1 ЭГ недовольны организацией досуга сотрудников учреждения, социокультурной деятельностью, в то время, как во 2 ЭГ недовольны этим только – 60% респондентов. Вероятно, это связано с возникновением различных экстремальных ситуаций, в которые сотрудники попадают по роду своей деятельности, отсутствием полноценного отдыха, а также с недостатком психологических мероприятий направленных на снижение напряжения.

Таблица

Анализ средних значений по методике «Тест организационной культуры»

	Название шкалы	Среднее значение		Станд. отклонение	
		ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
1	Организация работы	22	28	2,5	2,8
2	Руководитель	23	31	2,8	3,2
3	Мотивация	21	27	0,8	1,5
4	Взаимоотношения	23	29	3,4	2,7
5	Функциональные состояния	25	31	1,7	4,1
6	Традиции	22	27	2,2	2
0	Общая шкала	139	174	7,5	10,6

Как видно из таблицы, все шкалы ЭГ 1 имеют средний или ниже среднего уровень, в отличие от них в ЭГ 2 все шкалы имеют средний и средний с тенденцией к высокому уровню. Шкалы 1, 2, 4, 5 и 6 ЭГ 1 показали данные среднего уровня (ближе к низкому). Это говорит о том, что у сотрудников данной экспериментальной группы нерационально используется рабочее время, неравномерно распределена нагрузка между сотрудниками, которых часто привлекают к выполнению работ, не регламентированных должностными обязанностями. Сотрудники считают, что у руководителя их структурного подразделения не хватает профессионализма и управленческих навыков, не умеет отстаивать свою позицию, не имеет уважения со стороны подчиненных. В коллективе преобладают в целом напряженных отношений между сотрудниками, разобщенность, нет взаимодействия, взаимозаменяемости и поддержки и т.д. Сотрудники ЭГ 1 испытывают переутомление, физический и психический дискомфорт, снижение настроения, тревожность. Также они указали на формальное соблюдение традиции, отсутствие общепринятых этических норм и правил поведения себя в коллективе, на низком уровне находится дисциплина в коллективе, плохой морально-психологический климата в коллективе и др. На основании полученных данных, можно утверждать, что уровень развития организационной культуры в учреждении находится на низком уровне. Данные по шкале 3 свидетельствуют о низком мотивационном уровне. Поэтому сотрудники оценивают снижение интереса к работе, неудовлетворенность оценкой результатов их труда руководителем и системой стимулирования их труда, в целом испытывают разочарование в работе и думают о смене места работы.

Согласно полученных данных ЭГ 2 можно с уверенностью говорить о том, что у них в отделе имеется достаточная четкость и последовательность организации работы отдела и учреждения в целом, равномерно распределена нагрузка между сотрудниками, к несвойственной им работе их не привлекают, у всех в отделе высокий уровень профессиональной подготовки. Руководитель обладает профессионализмом, завоевал авторитет в коллективе, умеет правильно и эффективно организовать деятельность коллектива, знает своих коллег, внимателен и справедлив по отношению к ним. Но в тоже время, у сотрудников выявлен на среднем уровне интерес к работе, отсутствует стремление к служебному росту, не в полной мере они удовлетворены системой оценки своего труда, а также отсутствует система вознаграждения и стимулирования. Это говорит о том, что, несмотря на определенные показатели сплоченности коллектива, взаимную поддержку, взаимопонимание, взаимопомощь, уважение, честность, корректность и доброжелательность в отношениях между коллегами, традиции в учреждении развиты слабо, обычаи чаще всего не поддерживаются, собираться вместе у них не всегда и не у всех есть желание. Таким образом, в обеих ЭГ общий уровень средний, а следовательно организационная культура в учреждении развита слабо.

При сравнении групп испытуемых, используя статистический критерий Манна-Уитни (Укрит=292), нами был получен следующий результат, что по всем шкалам различия значений в обоих отделах являются статистически значимыми.

Выводы. Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что сотрудники отдела охраны оценивают уровень развития организационной культуры в своем подразделении как низкий, характеризуя ее особенности, как: не рациональное использование рабочего времени, ощущения бесперспективности и беспомощности, обесценивания значимости учреждения в целом. Сотрудники отдела безопасности оценивают уровень развития организационной культуры, как средний, характеризуя ее особенности, как: отсутствие стремления к профессиональному росту, практически удовлетворительное эмоциональное и психологическое состояние. Сотрудники отдела безопасности наоборот от сотрудников отдела охраны более высоко оценивают деловые и личные качества своего руководителя, удовлетворены, практически в полном объеме его деятельностью, а также имеющимися у него личностными и профессиональными качествами. Но все же следует отметить, что в обоих коллективах наблюдается неблагоприятный социально-психологический микроклимат.

В связи с этим, нами были разработаны следующие рекомендации:

1. Проводить консультативную работу с сотрудниками, направленную на улучшение их психоэмоционального состояния.
2. Проводить информационные и практические занятия с сотрудниками ИУ в рамках профилактики выгорания и деформации.
3. Разработать программу, направленную на поднятие престижа службы сотрудников ИУ, улучшение организационной культуры внутри учреждения.
4. Продумать систему подготовки сотрудников ИУ, владеющих новейшими социально-психолого-педагогическими методами и технологиями воздействия на осужденных.
5. Проводить психотерапевтическую работу с сотрудниками направленную на разрешение травмирующих ситуаций и овладение навыками уместного использования защитного поведения, гибкости в общении.
6. Применять в практической работе с сотрудниками ИУ метод эмоционально-образной терапии, направленный на прорабатывание проблемных чувств, образов и т.д.
7. Использовать в работе с сотрудниками для эмоционального расслабления оборудование комнаты психологической разгрузки (массажное кресло, световой ковер и т.д.). Продумать вопрос о закупке оборудования для сенсорной комнаты.
8. Проводить профилактические мероприятия, направленные на профилактику деструктивных явлений среди личного состава.

Литература:

1. Антипов, А. Нужны сотрудники «Нового типа» / А. Антипов // Преступление и наказание. – 2012. – № 1. – С. 9-11
2. Захарова, Т.И. Организационное поведение: методическое пособие / Т.И. Захарова. – Москва: ЕАОИ, 2008. – 330 с.
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 258 с.
4. Макеев, В.А. Становление и развитие корпоративной культуры / В.А. Макеев // Российский следователь. – 2008. – № 4. – С. 25-30
5. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – Москва: Мысль, 1983. – С. 178.
6. Сергеев, Д.В. Влияние численности сотрудников психологической лаборатории на морально-психологический климат в учреждении (на примере ФКУ ИК-17) / Д.В. Сергеев // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – № 7. – С. 26-29
7. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – Москва, 2008. – С. 120.

Психология

УДК 159.96

**доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры
клинической психологии Медведева Нина Ильинична**

ФГОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЯ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье проводится анализ определений, подходов к проблеме адаптированности личности в условиях социальной среды. Автором отмечено, что дезадаптированные дети имеют пограничные расстройства, которые проявляются при церебрастеническом синдроме, минимальных мозговых дисфункциях (ММД), синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), гипертензионно-гидроцефальном синдроме легкой степени, нейрорегуляторной дистонии, негрубых речевых нарушениях и др. В последние годы достаточно многочисленную группу составили дети и подростки без неврологических диагнозов. Обращение родителей за помощью к нейропсихологам связано с тем, что многие трудности в обучении и социальной адаптации связаны с морфологической и функциональной незрелостью церебральных структур. Факторы дезадаптации рассмотрены с точки зрения проблем социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, отмечена специфика факторов.

Ключевые слова: нейропсихологический анализ, дети с ОВЗ, дезадаптированные дети, адаптированность личности.

Annotation. The article analyzes definitions, approaches to the problem of adaptation of personality in a social environment. The author noted that maladapted children have borderline disorders that manifest themselves in cerebrotic syndrome, minimal brain dysfunction (MMD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), mild hypertension-hydrocephalus syndrome, neurocirculatory dystonia, non-rough speech disorders, etc. In recent years, a fairly large group consisted of children and adolescents without neurological diagnoses. Parents' appeal to neuropsychologists for help is due to the fact that many difficulties in learning and social adaptation are associated with morphological and functional immaturity of cerebral structures. The factors of maladaptation are considered from the point of view of the problems of socialization of a child with disabilities, the specificity of the factors is noted.

Key words: neuropsychological analysis, children with disabilities, maladapted children, personality adaptability.

Введение. Показателем психического здоровья личности является его адекватная реакция на изменение условий социальной среды, процесс социально-психологической адаптации. Результатом адаптации здорового человека в социуме является социально-психологическая адаптированность личности. Целесообразно, что данный показатель обусловлен адаптационными ресурсами человека и своеобразием социальной среды. Уровень сформированности социально-психологической адаптированности личности зависит от эффективности социального взаимодействия личности в социуме, ее нейропсихологическими особенностями.

Изложение основного материала статьи. Анализ понятия «социальная адаптация» показывает его сложность и многокомпонентность. Это интегративное свойство, включающее в себя психические структуры разного уровня: познавательные процессы и общий уровень интеллекта, особенности эмоциональных процессов и доминирующих эмоций и состояний, характерных для конкретного человека, и мотивационную сферу, адаптационный потенциал личности, включающий как ее способности, так и ограничения, вызванные заболеванием. Но, главное, что не только влияет на характер социализации и социальной адаптации конкретного ребенка (подростка), но и формирует свои характеристики – это Я-концепция личности.

Проблема социальной дезадаптации детей, подростков и взрослых с нарушениями физического и психического развития, поиска условий и факторов по их включению в социальную действительность, особенно актуальна в условиях декларирования «свободной среды», «равнодоступного общества» и пр.

В психолого-педагогической литературе, говоря о проблеме дезадаптации, прежде всего указывается, что это явление многостороннее, в основе которого лежат факторы, затрудняющие социальное приспособление индивида.

Как указывает Т.Н. Зубкова, многие авторы не рассматривают типы или виды дезадаптации [1], в основном указывают условия и факторы дезадаптации, причины нарушений мозговых структур, деятельности коры больших полушарий, дефекты анализаторных систем, физические нарушения здоровья, множественные формы инвалидности. Особое внимание уделено направленности школьной, семейной, социальной дезадаптации.

Как правило, дезадаптированные дети имеют пограничные расстройства, которые проявляются при церебральном синдроме, минимальных мозговых дисфункциях (ММД), синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), гипертензионно-гидроцефальном синдроме легкой степени, нейроциркуляторной дистонии, негрубых речевых нарушениях и др.[2] Достаточно многочисленную группу составили дети и подростки без неврологических диагнозов. Обращение родителей за помощью связано с трудностями в обучении и социальной адаптации.

Нейропсихологический анализ показал, что проблема в обучении и социализации ребенка в большей мере детерминирована морфологической и функциональной незрелостью церебральных структур, которые обусловлены несоответствием между предъявляемой в процессе обучения задачей и морфофункциональной зрелостью головного мозга.

Одной из распространенных причин отставания детей в обучении и дезадаптации является парциальное отставание формирования высших психических функций, связанное с функциональной недостаточностью мозговых структур.

Преодолеть причины отставания и дезадаптации возможно лишь при функциональной зрелости разных областей головного мозга. Улучшив деятельность нервной системы, гармонизируя работу головного мозга, возможно снизить нейродинамические нарушения, улучшить когнитивные, эмоциональные функции, поведение ребенка в целом. Своевременная грамотная нейропсихологическая диагностика поможет выявить сохранные и нарушенные факторы, определить основное направление нейропсихологической коррекционной работы.

Анализируя различные категорий дезадаптированных взрослых и детей, закономерно выделены либо доминантные факторы семейной среды, криминогенной контактной среды и т.п., либо факторы психогенного состояния человека, в том числе состояние и развитие нервной системы, функционирование когнитивных функций, психопатизированные характерологические особенности индивида.

Часто в исследованиях дезадаптации дезадаптивное поведение рассматривается как отклоняющееся или противоправное поведение, связанное с вовлечением в криминальную среду индивида со своим набором психических особенностей [3]. Следовательно, к факторам дезадаптации в исследованиях принято относить либо факторы среды, либо факторы состояния индивида.

Анализ доминирующих факторов социальной дезадаптации подвел нас к тому, что во многих исследованиях уделено особое внимание относительной культурно-социальной депривации личности, заключающееся в лишении удовлетворения необходимых благ и жизненных потребностей; варианты педагогической запущенности; отсутствие навыков саморегуляции; низкая степень психологической готовности к овладению новыми навыками; когнитивный диссонанс вследствие разногласий в представлениях о действительности и реальности; акцентуированные черты характера и психопатизированное развитие личности.

Если эти факторы рассмотреть с точки зрения проблем социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, все перечисленные факторы имеют свою специфику.

Ограниченность жизненной среды человека с ОВЗ имеет свою специфику, человек имеет свое пространство, которым он владеет. В зависимости от степени поражения физических и психических структур он становится зависимым от окружающих его людей (родителей, персонала реабилитационного центра). В своем пространстве он может быть относительно независим и свободно перемещаться (например, для детей/взрослых колясочников – это квартира, двор, усадьба, т.е. относительно безопасное пространство). Выход за это пространство сопряжен значительными трудностями и организацией с подключением посторонних. Для ребенка невозможность самостоятельно исследовать среду приводит к снижению или отклонениям психического и личностного развития.

Ограниченность социальных контактов со взрослыми и сверстниками приводит к депривации социального взаимодействия ребенка/подростка/ взрослого из-за страха родителей/попечителей вывести ребенка в детскую/подростковую среду. Но и социальная среда также далеко не всегда готова к общению с ребенком/подростком с ОВЗ, с ментальными или физическими особенностями. Социальную среду также надо готовить к социальным контактам с ними. Это встречное движение ребенка с ОВЗ и внешней социальной здоровой среды приобретает особенности.

Ребенок с ОВЗ, ограниченный в контактах, не может сформировать достаточный уровень социальных навыков, соответствующий своему возрасту. Поэтому, когда он попадает в среду сверстников, он ведет себя не соответствующим своему возрасту способом. Он привык, что многое ему дозволяется в привычной среде из-за снисходительного отношения взрослых и сопровождающего лечения врачей и сестер. Но детская и подростковая среда достаточно требовательна, иногда несправедлива, иногда зла и насмешлива. Ребенок, не имеющий опыта общения, теряется, не может соответствующим образом ответить – приобретает отрицательный опыт социальных контактов. Как следствие, нарушаются естественные социальные потребности любого человека, потребность в принадлежности к социальным группам, потребности в позитивном принятии другими, потребность в положительной самооценке. Развиваются страхи и боязнь контактов.

Второй тип дезадаптации, обусловленной состоянием человека, формируется на основе специфики физического, психического, ментального и др. состояния. Такая дезадаптация, вызванная заболеванием, называется патогенной, именно она либо сдерживает, либо искажает накопление социального опыта человеком с ОВЗ.

Особенности социальной средовой депривации накладываются на индивидуальные особенности: характерологические особенности или акцентуации, или высокую тревожность, или высокую агрессивность. Все индивидуальные особенности в процессе роста и созревания ребенка/подростка с ОВЗ систематизируются в достаточно тяжелый или неприятный комплекс психологических характеристик. В свою очередь, попадая в среду сверстников, даже доброжелательно настроенных, больной человек не может сдерживать проявления своих негативных свойств. Просто потому, что он не знает, что они не вызывают симпатий со стороны других, т.к. в привычной для себя среде он не сталкивался с ограничениями или даже наказаниями из-за проявлений явно деструктивных черт личности.

В приведенном выше списке факторов есть интересный фактор – гиперстимуляция новыми (по содержанию для индивида) стимулами. Что он может означать? Новые возможности, связанные с компьютеризацией и развитием Интернет-пространства и социальных сетей.

Для человека, ограниченного замкнутым пространством своей домашней или больничной среды, доступ в Интернет и социальные сети есть огромное новое жизненное пространство (не реальное, но виртуальное), но оно дает огромные возможности компенсации, возможность почувствовать себя «нормальным». Анонимность социальных сетей также позволяет заменить собственную личность другой с другими ресурсами и возможностями. Так формируется психологическая зависимость от соцсетей и гаджетов. В этом новом мире огромная возможность познания мира, но и огромные опасности ухода в мир иллюзий от реальности.

Еще одним блоком факторов является недостаточная подготовленность к процессам саморегуляции и низкая степень психологической готовности к овладению новыми навыками.

Очевидно, что людям с ОВЗ достаточно трудно формировать навыки самообслуживания или помощи по дому взрослым. Он многое не может, делает не так и пр. Взрослым не хватает времени и терпения, или знаний, они предпочитают помогать ему или делать вместо него, тогда, когда необходимо развивать его ресурсы из умений выполнять то, с чем он может справиться. Более того, не формируя простейших навыков, ребенок/подросток не формирует психологическую готовность к овладению новыми социальными навыками и оказывается беспомощным в новой для себя социальной среде, будь то детский сад или школа.

Таким образом, депривация как социально-психологическое явление может выступать причиной дезадаптации людей с инвалидностью.

Выводы. Важная часть предварительной работы с человеком с инвалидностью, как указывается в литературе по внутренней картине болезни, ее содержание во многом определяет Я-концепцию хронически больного человека или инвалида детства, поскольку его жизнь построена на борьбу с болезнью и адаптации к ней. Не углубляясь в анализ внутренней картины болезни, отметим, что в ней есть когнитивный (знания), эмоциональный (переживания) и поведенческий (действия) аспекты. Все компоненты объединяются в единую структуру, задающую тип внутренней картины болезни. При самых разных классификациях, мы выделим следующие типы отношения к болезни: пассивно-страдательный (мне трудно, и я не могу), активно-положительный (вторичная выгода от болезни, мне надо, сделай за меня), уход в болезнь (мне ничего не интересно, мне это никогда не понадобится), отрицание наличия заболевания (вероятно, это не наш случай; хотя в легких случаях, это может быть попытка вести себя на одном уровне достижений), спокойно выжидательное отношение (что сейчас будет, надо посмотреть, попробовать) и активное противодействие недугу (установка на активное участие). Естественно, наиболее благоприятные две последние установки.

Литература:

1. Зубкова, Т.Н. Социальная адаптация и агрессивность подростков, воспитывающихся в условиях психической депривации / Т.Н. Зубкова, Р.В. Бисалиев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №2 (175)
2. Султанова, А.С. Нейропсихологический подход к обеспечению психического здоровья детей и подростков / А.С. Султанова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 9, № 1(42). – С. 7 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 06.06.2023)
3. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19-20 апреля 2010 г. / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 16 с.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Белоконов Татьяна Михайловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
старший преподаватель Борисова Светлана Петровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ ФЕНОМЕНА «УСПЕШНЫЙ ЧЕЛОВЕК»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия и оценки студентами феномена «успешный человек». Особое внимание уделяется пониманию характеристик успеха и успешности, анализу оценки студентами личностных качеств в их представлениях об успешном человеке. В исследовании приняли участие 88 респондентов (студенты 1 и 3 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа»). Целью эмпирического исследования явилось выявление особенностей восприятия и изучение субъективной оценки социально успешных личностей у студентов. Для решения поставленных задач использовалась авторская анкета «Образ успешного человека», интервью, ранжирование, метод кластерного анализа. Результаты исследования показывают, что существуют различия в представлениях о феномене «успешный человек» у студентов разных курсов обучения. Авторами выявлено преобладание в психологическом портрете успешной личности моральных стандартов и правил, высокого интеллекта, критичности и настойчивости.

Ключевые слова: успех, феномен «успешный человек», студенты, личность, достижение, саморазвитие, цель, образование, стратегия самореализации, мечта, лидерство, рефлексия, образ успешного человека.

Annotation. The article discusses the peculiarities of students' perception and evaluation of the phenomenon of "Successful person". Particular attention is paid to understanding the characteristics of success and success, analyzing students' assessment of personal qualities in their ideas about a successful person. The study involved 88 respondents (1st and 3rd year students studying in the field of training "Social Work"). The aim of the empirical study was to identify the peculiarities of perception and study the subjective assessment of socially successful personalities among students. To solve the tasks, the author's questionnaire "The image of a successful person", interviews, ranking, and the method of cluster analysis were used. The results of the study show that there are differences in the perceptions of the phenomenon of "Successful person" among students of different courses of study. The authors revealed the predominance of moral standards and rules, high intelligence, criticality and perseverance in the psychological portrait of a successful personality.

Key words: success, the phenomenon of "Successful person", students, personality, achievement, self-development, goal, education, self-realization strategy, dream, leadership, reflection, image of a successful person.

Введение. Актуальность исследования. В России проходят различные молодёжные форумы, на которых участники приобретают новый опыт на пути к реализации своей мечты и достижению успеха. Например, Всероссийский форум проекта «Твой ход», программа «Лидеры России». Выступая перед участниками этого проекта, Сергей Кириенко подчеркнул: "Участие в этой программе – это социальный лифт, честный, конкурентный, открытый отбор талантливых людей, для которых, благодаря решениям президента, создается уникальная возможность. Это не только конкурс, но и огромная система обучения" [6, С. 13]. В Санкт-Петербурге в 2022 году прошёл студенческий форум «Территория успеха», стратегической задачей которого является организация встреч студенческой молодёжи и успешных известных людей в разных видах деятельности на пути к самосовершенствованию и успеху. В том же году в Доме правительства РФ, в Москве реализован проект: VII Премия «Успешные люди России. Патриот». Следовательно, социальная обращённость к проблеме раскрытия лидерского потенциала, к саморазвитию и успеху является, несомненно, актуальной. Многочисленные исследования феномена «успешного человека» и «успеха» отечественных и зарубежных психологов, социологов, педагогов (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. Мак-Клелланд, А. Бандура, К. Роджерс, Э. Фромм, О.З. Газман, А.В. Мудрик и др.) только подтверждают тот факт, что ценность, например, социального успеха, желание и умение быть успешным с каждым годом возрастает [2, С. 23]. Однако, мы понимаем, что педагогическая ориентация на формирование успешности является неоднозначной. Изучая научные социально-психологические работы по проблеме формирования успешности нами выявлено некоторое противоречие: социальные тенденции в заказе на «успешного человека» транслируются активно в обществе, поддерживаются обширными программами с привлечением молодёжи к участию в них, но в педагогической практике высших учебных заведений эта тема не является достаточно обсуждаемой. В связи с этим, нами выбрано направление исследования психологического феномена «успешного человека» в восприятии и оценке студентами вуза.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и эмпирическом подтверждении особенностей восприятия и анализа оценки студентами образа успешного человека в их представлениях. Были использованы теоретические (анализ, синтез, сравнение, классификация) и эмпирические методы: авторская анкета «Образ успешного человека» с целью выявления отношения и установок студентов к феномену «успешный человек», интервью, ранжирование, метод кластерного анализа, факторный анализ. Нами также были изучены работы других авторов и использовали данные их исследования (Л.И. Дементий, Е.П. Шевелевой).

Для реализации цели и выполнения поставленных задач перейдём к анализу научных исследований и публикаций. Учёные А. Маслоу, Д. МакКелланд, Дж. Аткинсон изучали категорию успеха в психологии; П. Сорокин, Э. Дюркгейм, У. Мур, М. Вебер – в социологии, М.А. Галагусова, А.В. Мудрик – в социальной педагогике [2, С. 23].

Нами замечено, что в различной социально-психологической литературе приводятся различные подходы к толкованию понятия «успех» и «успешности», а многие авторы не дифференцируют их.

В.С. Агеев в своей работе ссылается на следующее: авторы И.Л. Кордубан и Л.А. Лазаренко определяют успешность как «социально-психологическую характеристику личности, предполагающую наличие социально признанных достижений, направленность на успех, собственную удовлетворённость процессом и результатами своей жизни» [1, С. 46].

Понятие успеха чаще соотносится с понятием результата какой-либо деятельности, а понятие успешности – с личностью и ее свойствами.

Поскольку наше эмпирическое исследование посвящено вопросу изучения особенностей восприятия и оценки студентами феномена «успешного человека», то это предполагает обращение к работам А.А. Бодалева, В.А. Барабанщикова Г.М. Андреевой и др. Эти авторы, изучая процессы социального восприятия и законы перцепции, обращают внимание на то,

что результатом восприятия выступает именно понимание другого человека. Известными учёными А.А. Бодалевым, Г.В. Дьяконовым доказана доминирующая роль социально-перцептивной функции визуальных знаков внешнего вида человека при формировании мнения о нём [3]. Обратившись к работе учёного В.А. Барабанщикова, разделяем его суждение о том, что особенности восприятия понимаются как определённый вид переживаний, оно субъективно, личностно задано потребностями, ценностями и ожиданиями самого человека. В оценке другого важную роль по мнению А.А. Бодалева, играют такие факторы как пол, возраст, образование [3]. Мы используем эти теоретические положения при изучении особенностей восприятия другого человека, достаточно успешного, студентами нашей экспериментальной группы. Приступая к эмпирической части, напомним, что в основе понимания успешности учёные полагают ведущей идее самореализации, достижения цели.

Необходимыми действиями, лежащими в области такой стратегии самореализации выступают те, которые позволяют оказаться в центре внимания и служат усилению направленной на приспособление социальной пластичности. Это обеспечивает большой объем коммуникаций, направленных все на то же подтверждение для себя ценности «Я» окружающими.

Особенности оценки и восприятия детерминировано жизненным опытом: респонденты, участвующие в опытно-экспериментальной работе, это молодые люди, воспринимающие успешность по определённым стереотипным стандартам. Респонденты, это студенты первого (45 чел.) и третьего (43 чел.) курса Кубанского государственного университета, отделения «социальная работа». Им было предложено выбрать восемь персон успешных людей в крае или в стране, известных им по достижениям и результатам общественно-значимой деятельности: политики, музыканты, журналисты, педагоги, военные, медики. Студентам следовало проранжировать личностные качества, заданные нами в анкете «Образ успешного человека».

По результатам полученного ранжирования нами было выделено две группы характеристик личностных свойств, как факторы успешного человека: объективные, характерные для данного этапа социального развития и культуры, а также личностные, индивидуальные черты, способствующие достижению успеха.

Интересны ответы первокурсников, изложенные в ответ на просьбу передать понимание личностных особенностей тех молодых людей, кто может быть причислен к группам наиболее успешных молодых людей. Так, в оценке личностных проявлений представителей молодежной элиты прозвучали следующие стороны самореализации, которые можно определить тематически следующим образом: первое – приспособление как цель действий, для своего самоутверждения. Второе – как осознанность действий в реализации своего потенциала среди других, для блага других людей.

Примерами, поясняющими подобную дифференциацию, являются пояснения студентами индивидуальных оценок, которые «распечатывают» понимание адаптивности поведения именно как приспособления, а не подлинной причастности или тождественности индивида к какой-либо значимой успешной (элитной) группе. Это подтверждается ответами: «таким людям важно всеми силами попасть в разряд элиты и казаться успешным» (Дарья О., 19 лет); «такие, как правило, только делают вид, что они известные и успешные, а в действительности это не так» (Ольга К., 19 лет); «стремятся одеваться и поступать как все, кто входит в элиту, чтобы казаться успешным человеком» (Оксана П., 18 лет), «успешность и известность требует быть на виду у всех, и многие добиваются ее таким образом» (Денис В., 18 лет) «они так поступают вовсе не потому, что не могут по-другому, просто у них так принято» (Виктор Т., 19 лет) И другие примеры: «им так хочется быть успешными, что они готовы на все» (Виктор А., 18 лет), «многие из них не настоящие, только делают такой вид» (Ирина С., 19 лет).

Респонденты также осуществили попытку анализа собственных качеств, способствующих развитию успешности в определённых социальных группах.

Не удивляет в этой связи и психологическая нагрузка рефлексивного анализа, предметная направленность которого вполне ясна из вышесказанного. О ней можно судить по следующим высказываниям в беседах со студентами: «я часто размышляю том, что я делаю не так, почему мои знакомые не признают меня, мои способности» (Егор Н, 18 лет); «когда я остаюсь один, мне важно понять, что еще нужно сделать, чтобы они оценили меня по-настоящему» (Кирилл Р., 18 лет); «мне часто приходится анализировать свои поступки и свои отношения, потому что я должен им доказать, я не хуже других» (Сергей В., 17 лет) и т.д.

Показательно, что анализ изменений структуры полученных оценок восприятия в связи с определением их смысловой нагруженности в двух принципиально разных стратегиях самореализации, опирающихся на выбор в организации используемых для достижения планируемого успеха способов (приспособления или осознанности), показал, что рост или же падение в глазах студентов значимости приспособления ведёт к поиску и усилению действий.

Проверка устойчивости этой сочетаемости в ценностном определении личности, имеющей признание, умеющей добиваться поставленной цели и гибко использовать при этом любые средства, проводилась нами с применением сравнительного анализа, в котором использовались возможности кластеризации и факторизации данных. В выборе конкретного вида кластерного анализа мы исходили из характера данных, полученных ранжированием, их объема (числа измерений) и психологической структуры черт личности. Мы также предприняли попытку выявления различий, определяемых, как мы предполагали, не только возрастными закономерностями, но и пониманием факта перехода из одного поколения в другое, глубина которого у студентов разных курсов, безусловно, разная. В связи с этим кластеризация проводилась методом ближайшего соседа с выделением семи групп цепочек.

На этом этапе исследования установлено, что у первокурсников черты энергичный и смелый образовали первый кластер (с равными расстояниями), во второй кластер вошли черты (указаны с учетом возрастания расстояний) коммуникабельный, самодостаточный, тщеславный. Третий кластер образовали черты (порядок приведен по тому же признаку) – прагматичный, настойчивый, уверенный, находчивый, сдержанный. В четвертый вошли – эгоистичный, хитрый, импульсивный. Пятый кластер у первокурсников образовали черты – беззаботный, добрый, жизнерадостный, щедрый. В шестой (с одинаковыми расстояниями) вошли черты умный, образованный, а седьмой кластер включал черты – целеустремленный, нетерпеливый, агрессивный.

Группировка черт в выделенных кластеризаций паттернов у студентов показательна: с одной стороны, результаты вскрывают влияние усвоенных обыденных стереотипов, а с другой – четко выявляют у них характер доминирования вполне определенного ряда ценностно-смысловых фильтров, сквозь призму которых им свойственно воспринимать и оценивать окружающих, одновременно выстраивая структуру самоотношения.

Выявленное в дальнейшем у студентов третьего курса изменение этой структуры, как мы считаем, показательно именно в плане понимания взросления человека как личности и специфики самого межпоколенческого перехода.

Сравнительные характеристики восприятия личностных качеств феномена «успешный человек» студентами первого и третьего курса

Третий курс / кластеры	Оценка личностных качеств успешных людей	Первый курс
1 кластер	Целеустремлённый, уверенный, настойчивый.	Энергичный и смелый.
2 кластер	Эгоистичный, тщеславный, хитрый.	Коммуникабельный, самодостаточный, тщеславный.
3 кластер	Умный, образованный, прагматичный, находчивый.	Прагматичный, настойчивый, уверенный, находчивый, сдержанный.
4 кластер	Нетерпеливый.	Эгоистичный, хитрый, импульсивный.
5 кластер	Самодостаточный, смелый.	Беззаботный, добрый, жизнерадостный, щедрый.
6 кластер	Агрессивный, импульсивный, энергичный.	Умный, образованный.
7 кластер	Добрый, щедрый, жизнерадостный, коммуникабельный.	Целеустремленный, нетерпеливый, агрессивный.

Так, в первый кластер у студентов третьего курса оказались включенными черты (также указаны во всех примерах с учетом возрастания расстояний) – целеустремленный, уверенный, настойчивый, во второй – эгоистичный, тщеславный, хитрый. Третий кластер образовали – умный, образованный, прагматичный, находчивый, а четвертый кластер включал лишь одну черту – нетерпеливый. В пятый кластер (с одинаковыми расстояниями) вошли – самодостаточный, смелый. Шестой – образовали черты: агрессивный, импульсивный, энергичный. Седьмой кластер оказался наиболее емким и его образовали черты: добрый, щедрый, жизнерадостный, беззаботный, сдержанный, коммуникабельный.

В сравнении выделенных по данным первокурсников и студентов третьего курса повторяющихся шаблонов поведения (паттернов), при анализе смыслового содержания составляющих их компонент прослеживается более четкая дифференциация мнений студентов, в которой выделены различные классы черт. В то же время у первокурсников они более противоречивы и вся структура мнений является более размытой, что подтверждают и выполненный корреляционный анализ, где даже статистически значимые взаимосвязи по силе оказались не слишком существенными.

В дальнейшем анализе с применением метода кластеризации были выделены три фактора, объясняющие разницу между наибольшим и наименьшим значением в наборе данных, полученных в работе с первокурсниками. Нагрузка каждого из этих факторов также достаточно показательна в плане понимания особенностей восприятия и оценки образа успешного человека у первокурсников. Так, у первокурсников наибольший и одновременно статистически значимый* (уровень более 0,70) положительный вклад в первый фактор внесли оценки действий: стремится быть в центре внимания (+ 0,819), добивается успеха любой ценой (+ 0,877). В то же время отрицательные вклады в первый фактор определили оценки первокурсниками таких действий: приспосабливается (- 0,709), адекватно оценивает себя и других (- 0,853). Далее с несколько меньшими и статистически незначимыми положительными нагрузками в первый фактор вошли действия: добивается независимости (+ 0,665), ищет признания других и общества (+ 0,47).

С отрицательными статистически незначимыми на указанном уровне нагрузками оказались включенными в его структуру действия: задумывается и размышляет о себе (- 0,663), расширяет круг общения (- 0,625), стремится знать многое (- 0,126), зарабатывает деньги (- 0,005).

Выявленное распределение нагрузок всех оцениваемых параметров позволило условно определить первый фактор как «доминирование».

Второй фактор, получивший определение «самообразование», положительными нагрузками включает действия: стремится знать многое (+ 0,77*); зарабатывает деньги(+0,648); задумывается о себе (+ 0,254); добивается независимости (+0,4); действует творчески (+ 0,106); добивается успеха любой ценой (+ 0,02). При анализе полученных данных с отрицательными нагрузками во второй фактор вошли следующие: стремится быть в центре внимания (- 0,491); приспосабливается (- 0,035) ищет признания других и общества (- 0,634); расширяет круг общения(-0,634); адекватно оценивает себя и других (- 0,351).

В третий фактор (креативность, самореализации) вошли положительными нагрузками: действует творчески (+0,889*); добивается независимости (+ 0,148); расширяет круг общения (+0,122); добивается успеха любой ценой (+ 0,031); стремится быть в центре внимания (+ 0,011).

С отрицательными нагрузками, напомним не превышающими критерий (> 0,70) в третий фактор вошли действия: ищет признания других и общества (- 0,365); задумывается о себе (- 0,319); приспосабливается (- 0,178); зарабатывает деньги (- 0,173); стремится знать многое (- 0,150); адекватно оценивает себя и других (- 0,003). Подобное распределение данных, выявленных в оценках первокурсниками наиболее типичных действий людей, которые мечтают быть успешными и , согласно существующим стереотипам в обществе, стремятся войти в референтную группу значимых людей, занять в ней положение статусного, успешного – стало основанием для поиска интегрирующего фактора, более высокого уровня.

Однофакторное решение показало, что наибольшую роль в объяснении процесса поведения других людей (атрибутировании) к образу типичного представителя успешного человека в группе играет обыденное понимание студентами способности доминировать среди окружающих. Показатель нагрузки этой компоненты в общей структуре составляет + 0,91. Знаниевый и творческий компоненты оказались менее значимыми, но близкими в своей нагрузке: соответственно первый из них положительно имеет показатель нагруженности + 0,889, а второй нагружает обобщающий фактор на незначительно меньшем уровне + 0,84. Таким образом, полученные результаты подтверждают предположение о том, что возрастные особенности студентов и стереотипы восприятия, принятые в культуре, влияют на формирование представлений о феномене «Успешный человек».

Выводы. Выполненный анализ поставленных теоретических и эмпирических задач исследования позволяет нам сформулировать некоторые итоговые положения.

Возвращаясь к итогам кластерного анализа и характеризуя первую тенденцию, еще раз выделим существенные для студентов повторяющийся шаблон поведения человека (паттерны) черт личности, акцентируемые ими сквозь призму понимания их взаимосвязанности и порядка – энергичный, коммуникабельный, прагматичный, эгоистичный, беззаботный, умный, образованный, целеустремленный.

Показательно, что у студентов третьего года обучения в вузе распределение значащих акцентов изменяется. Центральными в выделенных с применением кластерного анализа группах, как мы выявили, становятся черты, образующие

другой в своей взаимосвязанности порядок и отражают новые ценностно-смысловые грани: целеустремленный, эгоистичный, умный, нетерпеливый, самодостаточный, смелый, агрессивный, добрый.

Переходы показательны, поскольку, как можно предположить, далеко не случайно более взрослыми студентами изменяется расстановка избираемых в качестве ядерных черт личности, приписываемых образу успешного человека. В оценках студентов третьекурсников, по сравнению с оценками, данными первокурсниками, кардинально смещаются позиции (значимость) целеустремленности, образованности, умственного развития. В системе приоритетных черт у младших студентов появляются новые – самодостаточность, смелость, агрессивность, и в то же время «исчезают» указанные черты – беззаботность, коммуникабельность. Показательна и позиция, которую занимает доброта – эта ядерная черта входит в последний выделенный в анализе данных группы студентов кластер. У первокурсников доброта вовсе не явилась системной ядерной характеристикой.

Следовательно, полученные результаты исследования могут служить основанием для создания специальных курсов в вузе по актуализации ценностно-смысловой сферы в личностном развитии студентов первокурсников.

Литература:

1. Агеев, В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 135-140
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2016. – 256 с.
3. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалев. – Л., 2018. – 126 с.
4. Вопросы психологии межличностного познания и общения: сборник научных трудов / Кубанский государственный университет. – Краснодар: [Кубанский государственный университет], 2019. – 175 с.
5. Караханян, Е.В. Понятие успеха в Российской культуре / Е.В. Караханян // Вестник Башкирского университета. – 2018. – №2 (Т. 13). – С. 362-365
6. Нефедова, Н.И. Социальные представления об успехе / Н.И. Нефедова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2022. – № 3. – С. 141-145
7. Сысоенко, А.В. Научно практический взгляд на категорию «успех» / А.В. Сысоенко // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – №3. – С. 129-131
8. Томенко, В.В. Смыслообразующие компоненты понятия «успех» / В.В. Томенко // Приволжский научный вестник. – 2020. – №1 (53). – С. 129-131
9. Успех. Главные метода достижения. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2020. – 384 с. (Проект «Уникальный учебник»).

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук,

доцент Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики

Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда);

начальник психологической лаборатории Царева Елена Витальевна

Федеральное казенное учреждение Следственный изолятор – 6 УФСИН

России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области (г. Санкт-Петербург)

ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ ОСУЖДЕННЫХ

Аннотация. Статья рассматривает оригинальное исследование характеристик внутренней картины болезни у подозреваемых, обвиняемых и осужденных больных туберкулезом. Широкая распространённость данного вида болезни, ее форма, условия в которых находится человек, способствуют развитию различных видов отношений к собственной болезни и затруднению дальнейшей ресоциализации человека в условиях изоляции. Выборка эмпирического исследования включала респондентов с открытой формой болезни и респондентов, находящихся в состоянии ремиссии. Анализ полученных результатов, предполагал поэтапное описание результатов на основе данных полученных по использованным стандартизованным методикам. Так, ведущим типом отношения к болезни у подозреваемых, обвиняемых и осужденных больных туберкулезом является анозогнозический. Однако, в зависимости от формы болезни, наблюдается отличия, так для больных с открытой формой туберкулеза преобладающими являются анозогнозический и смешанный тип, тогда как для больных находящихся в состоянии ремиссии в основном анозогнозический. Низкие показатели по опроснику психосоматических жалоб свидетельствует об их отсутствии или отрицании данных жалоб у исследуемой группы респондентов. На основе статистического анализа значимых различий между исследуемых выборками по определению типа болезни не выявлено. Психосоматические жалобы имеют низкий уровень выраженности. Проведенное исследование свидетельствует о том, что форма болезни не значительно будет влиять на формирование типа отношения к болезни.

Ключевые слова: болезнь, отношение к болезни, психосоматические жалобы, туберкулез, подозреваемые, обвиняемые, осужденные.

Annotation. The article considers an original study of the characteristics of the internal picture of the disease in suspected, accused and convicted tuberculosis patients. The wide prevalence of this type of disease, its form, the conditions in which a person is located, contribute to the development of various types of attitudes to his own illness and the difficulty of further resocialization of a person in isolation. The sample of the empirical study included respondents with an open form of the disease and respondents in remission. The analysis of the obtained results assumed a step-by-step description of the results based on the data obtained using standardized methods. Thus, the leading type of attitude to the disease in suspected, accused and convicted tuberculosis patients is anosognosic. However, depending on the form of the disease, there are differences, so for patients with an open form of tuberculosis, anosognosic and mixed types are predominant, whereas for patients in remission, mainly anosognosic. Low indicators on the questionnaire of psychosomatic complaints indicate their absence or denial of these complaints in the studied group of respondents. Based on statistical analysis, no significant differences were found between the studied samples to determine the type of disease. Psychosomatic complaints have a low level of severity. The conducted research indicates that the form of the disease will not significantly affect the formation of the type of attitude to the disease.

Key words: illness, attitude to illness, psychosomatic complaints, tuberculosis, suspects, accused, convicted.

Введение. При наличии большого количества работ, посвященных изучению психологических особенностей больных туберкулезом, проблема психологических особенностей внутренней картины болезни (далее ВКБ) остается недостаточно

разработанной.

Одним из важнейших отношений в личностной структуре подозреваемых, обвиняемых, осуждённых (далее ПОО), болеющих туберкулезом, представляется отношение к болезни. Зачастую именно оно оказывается определяющим для психотерапии больных с соматическими расстройствами. Указанный факт актуализирует изучение психологических аспектов, провоцирующих установление такого типа отношения к болезни, в рамках которого возможно успешно функционировать и удовлетворять личные потребности, невзирая на нарушения здоровья.

Известно, что сотрудники противотуберкулезных учреждений уголовно-исполнительной системы работают с определенной категорией осужденных, которые имеют проблемы в эмоциональной сфере, проявляют деструктивное поведение и, в большинстве своем, у них отсутствует обеспокоенность за свое здоровье, а также снижена мотивация к лечению.

Изложение основного материала статьи. Говоря о болезни как феномене, необходимо рассмотреть три важных определения [2, С. 61]: внутренняя картина болезни, переживание болезни и отношение к болезни.

В настоящее время, изучая внутреннюю картину заболевания в различных нозологических формах болезней исследователи отмечают, что её структуру составляют несколько взаимосвязанных сторон (уровней) [1, С. 37]: болевая сторона болезни; эмоциональная сторона болезни; интеллектуальная и волевая.

Следует учитывать что, у больного осужденного могут создаваться модели заболевания, которые выражаются в представлении о ее этиопатогенезе, клинике, лечении и прогнозе, определяющие «масштаб переживаний» и его поведение. При этом истинное состояние здоровья и «модель болезни» не всегда совпадают. Значение болезни в восприятии больного может, как преувеличиваться, так и приуменьшаться. При адекватном типе реагирования (нормонозогнозия) больные правильно оценивают свое состояние и перспективы, их оценка совпадает с оценкой врача.

Исследование проводилось на выборке, состоящей из ПОО больных туберкулезом, находящихся в туберкулезной больнице №1, расположенной на режимной территории ФКУ СИЗО-6 УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области. Отбор в данную выборку испытуемых производился на основании критерия наличия и отсутствия туберкулеза. Количество испытуемых составило 88 человек, которые были разделены на две группы: 1) 44 человека ПОО, больных туберкулезом в открытой форме; 2) 44 человека ПОО, больных туберкулезом в стадии ремиссии.

В эмпирическом исследовании приняло участие 88 ПОО больных туберкулезом, находящихся в туберкулезной больнице №1, расположенной на режимной территории ФКУ СИЗО-6 УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области.

Методики, используемые в эмпирическом исследовании: методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ); Гиссенский опросник психосоматических жалоб; опросник приспособленности Х. Белла; методика измерения уровня тревожности Тейлора.

Описывать полученные эмпирические данные будем поэтапно, согласно выстроенной нами схеме исследования.

При изучении ведущего типа отношения к болезни у ПОО больных туберкулезом, выявлены следующие показатели:

Таблица 1

Распределение относительных частот по методике «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), в группе больных, находящихся с открытой формой туберкулеза

ТОБОЛ	открытая форма	
	Число пациентов (44)	Процентное соотношение(%)
«Чистые» типы		
З (Анозогнозический)	13	30
С (Сенситивный)	4	10
«Смешанные» типы		
ГР (Гармоничный, Эргопатический)	10	20
ЗР (Анозогнозический, Эргопатический)	13	30
ГРЗ (Гармоничный, Анозогнозический, Эргопатический)	4	10

Как видно из результатов, представленных в таблице 1, наиболее распространенным типом отношения к болезни в группе больных с открытой формой туберкулеза (30%) стал анозогнозический тип. Также анозогнозический тип часто встречается в структуре смешанного типа у респондентов.

Так, анозогнозический тип выражается в пренебрежении различных аспектов болезни, ее симптомов. В данном случае включается психологическая защита отрицание и респонденты если и признают сам факт болезни, то не могут спрогнозировать ее последствия и факторы, способствующие ее развитию. Исходя из полученных результатов, можно предположить, что отношение к лечению у данной группы пациентов может носить несерьезный характер, следовательно, они могут пренебрегать врачебными рекомендациями и усугублять свое состояние здоровья.

Равнозначные показатели выявлены и по смешанному типу ЗР (анозогнозический, эргопатический) (30%) следовательно, что для данной категории респондентов характерно отрицание собственного заболевания, снижение критичности по отношению к болезни, прикрытие болезни психологической защитой – отрицание. Следует отметить, что выраженные явления психической дезадаптации у этих пациентов отсутствуют.

Распределение относительных частот по методике «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), в группе больных туберкулезом, находящихся в ремиссии (до участия в программе)

ТОБОЛ	Ремиссия	
	Число пациентов (44)	Процентное соотношение(%)
«Чистые» типы		
З (Анозогнозический)	26	60
«Смешанные» типы		
ГР (Гармоничный, Эргопатический)	10	20
ЗР (Анозогнозический, Эргопатический)	4	10
ЗС (Анозогнозический, Сенситивный)	4	10

Также анозогнозический тип (60%) отношения к болезни стал ведущим в группе больных находящихся в состоянии ремиссии. Данный факт можно объяснить тем, что данной группе достоверно известно о наличии у них болезни и о том, что ее лечат, но они до конца не осознают все последствия развития заболевания и факторов которые могут спровоцировать возобновление болезни. Либо из данного своего статуса «больного» подозреваемые, обвиняемые, осужденные пытаются извлечь личную выгоду, например в послаблении режима.

Результаты частотного анализа по Гиссенскому опроснику психосоматических жалоб в группах ПОО больных на разных стадиях туберкулеза приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение относительных частот по Гиссенскому опроснику психосоматических жалоб в группе ПОО больных на разных стадиях туберкулеза (до участия в программе)

Гиссенский опросник психосоматических жалоб	Открытая форма			Ремиссия		
	низкие	средние	высокие	низкие	средние	высокие
Истощение	70	30	0	90	10	0
Желудочные жалобы	90	10	0	100	0	0
Боли в различных частях тела	60	40	0	100	0	0
Сердечные жалобы	80	20	0	100	0	0
Давление жалоб	80	20	0	100	0	0

Согласно частотному распределению обе группы показали одинаково равные значения: ПОО с открытой формой туберкулеза, так же, как и больные на стадии ремиссии, показали низкие баллы по шкалам, что означает незначимость данных жалоб для подозреваемых, обвиняемых и осужденных. Следует обратить внимание и на тот факт, что для группы подозреваемых, обвиняемых и осужденных, находящихся в состоянии ремиссии болезни туберкулеза согласно полученным данным вообще не значимо распространение и использование психосоматических жалоб. Возможно, это является следствием эффективного лечения, а возможно и получением определенных выгод и использование манипулятивных приемов поведения.

На основе полученных «сырых» баллов каждого респондента были выявлены статистически значимые различия между группами больных туберкулезом на разных стадиях болезни. Различия найдены по шкале «боли в различных частях тела» Гиссенского опросника психосоматических жалоб ($p \leq 0,05$). Данная шкала выражает субъективные страдания пациента. Следовательно, можно судить о том, что форма болезни туберкулеза не оказывает влияние на отношение к болезни и формирование психосоматических жалоб.

Выводы. Так, в зависимости от формы туберкулёза, тип отношения к болезни различен. Для больных с открытой формой это анозогнозический и смешанный тип, а для больных находящихся в состоянии ремиссии в основном анозогнозический. Можно наблюдать тенденцию, что для подозреваемых, обвиняемых, осужденных характерно понимание наличия болезни, однако отрицают ее последствия. Выявлены низкие показатели по шкалам психосоматических жалоб.

Таким образом, на основе полученных данных мы пришли к выводу о необходимости проведения программы, направленной на коррекцию внутренней картины болезни для категории ПОО больных туберкулезом, которая будет направлена на осознание последствий болезни. Одной из главных задач психолога будет являться коррекция модели болезни, а в частности коррекция «масштаба переживания». Психотерапия ПОО больных туберкулезом направлена на формирование у больных реалистических установок на лечение и тем самым способствует не только улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов заболевания. Достижение обозначенных психотерапевтических целей осуществимо только при изменении отношения к болезни. В качестве приемов работы, с данной категорией подозреваемых, обвиняемых осужденных больных туберкулезом, могут выступать следующие: переформулирование психосоматических проблем и базисных убеждений; рациональное интерпретирование мыслей; пересмотр убеждений в конструктивное русло; перевод иррациональных мыслей в рациональные. На основе практического опыта психолога в следственном изоляторе достаточно эффективно работает психосоматическое консультирование с элементами терапии «реальностью», которая помогает научить клиентов, как брать на себя эффективный контроль над своей жизнью.

Литературы:

1. Лурия, Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания / Р.А. Лурия. – Москва: Медицина, 1977. – 112 с.
2. Петунова, С.А. Психологические факторы комплаентности больных туберкулёзом / С.А. Петунова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 61-64

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
аспирант Сулейманов Александр Георгиевич
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос воздействия стресса на личность студента в условиях дистанционного образования. Показано, что эмоциональный стресс, переживаемый студентами в период сдачи экзаменов, может носить пролонгированный характер и влиять на их сознание. Стресс занимает одну из лидирующих позиций, среди причин, вызывающих негативные эмоциональные переживания – психическое напряжение, беспокойство, тревогу, волнение и психосоматические нарушения студентов, сказывающиеся не только на настроении и самочувствии, но и на качестве учебной деятельности, а также на усвоении профессиональных знаний. Раскрыты особенности обучения с использованием дистанционных форм взаимодействия преподаватель-студент и электронного тестирования в условиях цифровизации образования. В этой связи подчеркивается важность использования способов совладания со стрессом. Раскрываются основные типы совладающего поведения личности в условиях экзамена. Описаны краткие результаты экспериментального исследования, направленного на выявление ведущих стратегий совладания, характерных для студентов в условиях дистанционного образования.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, студенты вуза, цифровизация образования, стресс, экзаменационная сессия.

Annotation. The article deals with the impact of stress on the personality of the student in the conditions of distance education. It is shown that emotional stress, experienced by students in the period of examinations, can have a prolonged character and affect their consciousness. Stress takes one of the leading positions among the causes, causing negative emotional experiences - mental tension, anxiety, worry, excitement and psychosomatic disorders of students, affecting not only the mood and well-being, but the quality of educational activities, as well as the assimilation of professional knowledge. The features of learning with the use of distance forms of teacher-student interaction and electronic testing in the context of digitalization of education are revealed. In this connection, the importance of using ways of coping with stress is emphasized. The main types of individual's coping behavior in the conditions of exams are revealed. Brief results of an experimental study aimed at identifying leading coping strategies characteristic of students in distance education are described.

Key words: coping behavior, coping strategies, university students, digitalization of education, stress, exam session.

Введение. Проблема копинг-стратегий обучающихся является одной из актуальных в практической психологии. Переход на цифровой формат повлиял на психоэмоциональное состояние всех субъектов образовательного пространства. В частности, отмечаются изменения в таких психологических показателях как тревожность и самоконтроль (у студентов с переходом на дистанционный формат обучения повысился уровень внутренней тревожности, беспокойства, возникли трудности с самоконтролем и самостоятельностью обучения). Необходимо отметить, что дистанционное образование рассматривается как перспективная форма обучения студентов, которая позволяет внедрять современные информационные технологии в образовательный процесс.

Изложение основного материала статьи. Интенсивное внедрение технологий удаленной работы влечет за собой ряд трудностей: снижение уровня общения; трудности технического характера, связанные с плохим соединением (отсутствием) интернета и низкой его скоростью, трудности восприятия информации в дистанционном формате, трудности с организацией и др.

Анализируя исследования Т.А. Воробьевой в области психологических особенностей образования в дистанционном формате, можно сделать вывод, что базовыми составляющими успешности такого обучения студентов является наличие у них следующих личностных характеристик: психологическая саморегуляция, самоорганизация, добросовестность [6, С. 100].

Г.А. Соколов в своих исследованиях отмечал, что цифровизация образовательной среды влияет не только на когнитивную сферу личности студента, но и на психоэмоциональное состояние учащихся, вызывая неоднозначную реакцию на социальные явления, окружающие человека. Во время онлайн-обучения коммуникация между обучающимися проходит в новом формате и чаще всего сводится к минимуму [11, С. 10].

У студентов возникают негативные мысли, повышается уровень тревожности, они становятся нерешительными, возрастает нагрузка на «неокрепшую» в полной мере психику студента. Все это приводит к плохой подготовке, неудачному усвоению материала, непониманию темы и выбор негативных форм совладания со стрессом, возникающими в период обучения.

Все из вышеперечисленного является условием для выработки новых стратегий совладающего поведения для преодоления трудностей в процессе обучения.

В психолого-педагогической литературе под совладающим поведением принято понимать как поведение направленное на приспособление личности к разным обстоятельствам жизни и предполагающее способность преодолевать в различных жизненных ситуациях «эмоциональный стресс», инструментами совладающего поведения выступают копинг-ресурсы – особые приемы и методы, благодаря которым и происходит процесс совладания.

Несмотря на тот факт, что в психологической литературе очень большое количество исследований, посвященных копинг-стратегиям, малоизученным остается вопрос совладающего поведения студентов в условиях дистанционного образования.

Изучение совладающего поведения в отечественной науке началось относительно недавно и рассматривалась такими учеными как: В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова, А.А. Приходько и др. При этом авторы склонялись к тому, что совладающее поведение необходимо личности как механизм адаптации к постоянно меняющимся реалиям жизни [10, С. 138].

В работах Н.Е. Водопьяновой и З.Б. Кручиной определены различия в выборе стратегий совладающего поведения студентами в условиях дистанционного формата и традиционных условиях. Однако на выбор стратегий совладания влияют не только условия, в которые помещен человек, но и личностный фактор, который включает в себя как личностные, так и

психологические качества студента в период обучения в вузе (ссузе). Н.Е. Водопьянова помимо личностных и психологических качеств студента отмечала, что на выбор стратегий совладания также влияет уровень стресса [5, С. 255].

По мнению Т.Л. Крюковой совладающее поведение носит ситуативный характер и активизируется организмом самостоятельно для снижения пагубного воздействия стресса на психологическое состояние личности.

Если рассматривать ситуацию экзаменационной сессии, то можно заметить, что происходит оценка степени воздействия стресса, что приводит к выбору стратегий и стилей совладающего поведения [10, С. 138].

По мнению З.Б. Кучиной на выбор стратегий совладания студента в период сессии влияют личностные особенности (личностный фактор) и психологические качества, проявляющиеся во время сдачи экзаменов [7, С. 112].

Нельзя не отметить очевидный факт того, в условиях дистанционного образования усиливаются умственные нагрузки, которые требуют от студента мобилизации как психоэмоциональных, так и психофизиологических ресурсов совладания со стрессовыми ситуациями в образовательном пространстве. Следовательно, можно сделать вывод, что личностные и эмоциональные особенности личности студента напрямую влияют на выбор стратегий совладания со стрессовыми ситуациями.

Нами на базе государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» было организовано эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей совладающего поведения студентов вуза в условиях дистанционного образования.

В качестве испытуемых выступили студенты 1-5 курсов в возрасте от 18 до 22 лет. Общая величина выборки составила 40 человека, среди которых 15 юношей и 25 девушек. В выборе методик учитывались особенности и специфика возраста.

В качестве диагностического инструментария выступали следующие методики:

1. Опросник «Копинг-стратегии» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

2. Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой).

3. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой).

По результатам исследования совладающего поведения у студентов в стрессовых ситуациях можно отметить следующее:

В результате проведения опросника «Копинг-стратегии» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой), были получены следующие данные о копинг-стратегиях, которые присущи данным респондентам. Было установлено, что конфронтационный тип копинг-стратегии отмечается 20% респондентов, это свидетельствует о том, что студенты в стрессовых ситуациях прибегают к нерациональным способам решения сложившейся ситуации, они агрессивны, способны усугубить ситуацию, снизить вероятность на благоприятный исход.

Такая форма копинг-стратегии как «Дистанцирование» отмечается у 35% респондентов. Для респондентов характерно следующее поведение, стараются максимально отдалиться от ситуации и снизить ее значимость. Для этого копинга характерно обесценивание собственной значимости, прибегание к юмору и попытки переключения внимания («Ведь я такой, поэтому это произошло именно со мной»).

У 15%, определен такой тип копинга как «Самоконтроль», данные студенты, предпочитают скрыть все эмоции в себе и при акцентировании внимания на них прибегают к интроверсии.

Поиск социальной поддержки отмечен у 20%, для них характерно обращение к референтному кругу людей за советом или с желанием быть выслушанным. Чаще всего студенты ожидают сверстников моральной поддержки, внимания или конкретной действенной помощи.

Избегание от сложившейся жизненной ситуации отмечено у 10% от числа всех респондентов, решения проблемы данные студенты видят в уклонении, фантазировании, отрицании данной проблемы, снижают стрессовое воздействие ситуация через аддикции (переедание, употребление алкогольной продукции и т.д.).

Результаты последней методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) показали, что в контрольной и экспериментальной группах диагностированы следующие стратегии преодоления стрессовых ситуаций:

Ассертивные действия как стратегия преодоления стрессовых ситуаций в ЭГ и КГ представлена у 8%. Студенты, которые используют данную форму стратегии склонны к самостоятельному разрешению поставленных проблем, не разрушая свои и не нарушая личные границы другого человека, в решении трудных жизненных ситуациях склонны не менять других, а отвечать за свои чувства и реакции, ответвлены за свои действия.

Такая стратегия как *«Вступление в социальный контакт»* отмечается у 8% испытуемых, такой вид просоциальной стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, говорит о том, что респонденты перед тем, как решить ту или иную проблему формируют вокруг себя комфортные отношения. В разрешении стрессовой ситуации часто прибегают к компромиссным решениям.

«Поиск социальной поддержки» – стратегия преодоления стрессовых ситуаций диагностирована у 5% респондентов. Студенты в решении стрессовой ситуации прибегают к поиску индивида, который любыми способами поможет решить его проблему (материальными, физическими, эмоциональными или информационными).

Стратегия преодоления стрессовых ситуаций *«Осторожные действия»*, отмечена у 8% при решении стрессовых ситуаций респонденты долгое время обдумывают каждое свое действие, осторожны в принятии решений.

Стратегия *«Импульсивные действия»* выявлена у 13% респондентов. Это свидетельствует о том, что данные студенты при решении стрессовых ситуаций действуют необдуманно, спонтанно, в большей степени полагаясь на интуитивные ощущения, менее рациональны, с низким уровнем самоконтроля.

«Избегание» как стратегия совладания со стрессом 23% – использование данной стратегии говорит о том, что у личности недостаточно развита копинг-ресурсная составляющая, они стремятся оградить себя от лишнего общения, всяческими путями стремятся отгородить себя от возникшей проблемы, не способны самостоятельно решить проблему.

«Непрямые действия», данная стратегия отмечена у 20%, данные респонденты склонны в решении стрессовых ситуаций прибегать к манипулятивным действиям, воздействуют на окружающих людей, навязывая им свои взгляды.

«Асоциальные действия», такая форма стратегии преодоления стресса отмечена у 10%, для разрешения стрессовой ситуации студенты готовы выходить за рамки дозволенного в своем поведении, лишь бы удовлетворить свои потребности и разрешить возникшую стрессовую ситуацию.

«Агрессивная» стратегия совладания со стрессом также была выявлена 13%. В своих неудачах респонденты обвиняют окружающих, в стрессовых ситуациях испытывают чувства гнева, раздражительности, как по отношению к себе, так и к окружающим.

По результатам методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой) на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты:

Копинг, ориентированный на *решение задачи* отмечается у 15% испытуемых. У этих студентов в стрессовых ситуациях отмечается предварительный анализ проблемы. Они чаще склонны достигать решения самостоятельно, обращаются за помощью в редких случаях (лишь к специалистам или к людям, которые переживали подобные ситуации).

У 50%, отмечен копинг, ориентированный на *эмоции*. Данная группа студентов в своем поведении проявляет вербальные и невербальные формы агрессии. Также студенты этой группы часто заикливаются на собственной беспомощности (даже если беспомощность мнимая).

Копинг, ориентированный на *избегание* также диагностирован у испытуемых и составляет 35%. Для этой группы респондентов характерно стремление к отвлечению от ситуации с помощью прогулки, еды, чтения книг, общения с другими людьми (включить референтный круг в решение поставленной задачи), отдаления от тревожащей ситуации, прослушивания музыки, погружения в сон, занятий физическими упражнениями, другими словами сублимация и абстрагирование от возникшей стрессовой ситуации.

Выводы. По результатам исследования можно сделать вывод, что подобранный диагностический инструмент позволил выявить особенности совладающего поведения у студентов вуза в условиях цифровизации образования. Самые актуальные стратегии совладающего поведения являются:

1. Избегание – поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях (стрессовой ситуации), предпочитают активным формам решения проблемы пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных социальных контактов, не видят решения проблемы или уходят в отказ от решения проблемы.

2. Поиск социальной поддержки – поведенческая стратегия, при которой личность стремится решить проблемы обращаясь за помощью и поддержкой к референтному кругу людей: семье, друзьям и др.

3. Конфронтация (агрессивные действия как копинг-стратегия) – представляет собой агрессивный ответ личности на конкретную жизненную ситуацию.

Выше представленные стратегии не являются конструктивными (за исключением социальной поддержки), так как личность в сложившейся жизненной ситуации не способна самостоятельно урегулировать трудности. Деструктивные стратегии совладания осложняют процесс обучения в целом (независимо от традиционной форме или в цифровом формате), приводят к снижению успеваемости, повышению конфликтности, снижают эффективность учебной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ситуации дистанционного образования студенты вуза испытывают трудности в выборе конструктивных стратегий совладающего поведения, что в свою очередь может привести к снижению общей успеваемости, к низкому уровню усвоения образовательной программы, трудностям в межличностных отношениях и самореализации в профессиональной деятельности. Для решения данной проблемы необходимо учитывать не только техническое оснащение образовательного пространства, психофизиологические особенности студентов, но и особенности личностного развития студентов, позволяющих научиться использованию и применению продуктивных копинг-стратегий в напряженной и стрессовой ситуации.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.
3. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2017. – № 5. – С. 104-115
4. Берне, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Берне. – М.: Прогресс, 2011. – 420 с.
5. Водопьянова, Н.А. Психодиагностика стресса: монография / Н.А. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 255 с.
6. Воробьева, Т.А. Психологические особенности электронного обучения / Т.А. Воробьева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №2. – С. 100-104
7. Гутник, Е.П. Волевые копинг-ресурсы личности в ситуации неопределенности / Е.П. Гутник // Вестник Омского университета. – 2019. – №12. – С. 90-96
8. Исаева, Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: моногр. / Е.Р. Исаева. – СПб.: СПбГМУ, 2009. – 136 с.
9. Кружкова, О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологические соотношения и структура / О.В. Кружкова // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Психология. – 2012. – №12. – С. 36-49
10. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: Современные составляющие и перспективы: сб. научных статей. – М., 2008. – С. 138.
11. Соколов, Г.А. Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения / Г.А. Соколов // Современное образование. – 2014. – №1. – С. 1-13

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Станоева Юлия Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Лупенко Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье исследовано поведение личности в конфликте у мужчин и женщин руководителей. Показано, что руководители мужского и женского пола предпочтительно выбирают стратегии планирования решения проблем и бегства-избегания. У руководителей обоих полов отсутствует черта неуступчивости, и им не свойственно категоричное отстаивание своей точки зрения. Мужчинам и женщинам руководителям свойственна склонность к компромиссу, урегулированию разногласий, они имеют высокую адаптивность и внутренний контроль, им свойственно полагаться на свои собственные силы, здраво оценивать свои возможности, а также брать на себя ответственность за свои поступки. У руководителей обоих

полов доминируют одни и те же копинг-стратегии личности, схожие особенности личности и одинаковый уровень адаптивности; уровень конфликтности и агрессивности у них не различается, и выраженность этих качеств у определенного пола не существует. Доказано, что чем сильнее принимают себя руководители мужского и женского пола, тем выше их уровень негативной агрессивности. Доминирующая стратегия принятия ответственности у них проявляется при низком уровне принятия себя и эмоциональной комфортности, и при высоком уровне непринятия других и внешнего контроля. Доминирующей стратегией является бегство-избегание при высоком уровне ведомости и эскапизма, а также низкого уровня адаптивности, самопринятия и стремления к доминированию. Доказано, что чем более вспыльчивы руководители обоих полов, тем более им присуща стратегия поведения ухода от конфликта; и чем сильнее самоконтроль респондентов, тем выше их напористость.

Ключевые слова: конфликт, личность в конфликте, гендер, копинг-стратегии, руководитель, совладающее поведение, агрессивность, адаптация.

Annotation. The article examines the behavior of personality in conflict between male and female leaders. It is shown that male and female managers preferentially choose strategies for planning problem solving and escape-avoidance. The leaders of both sexes lack the trait of intransigence, and they are not characterized by categorical defense of their point of view. Male and female managers tend to compromise, settle differences, they have high adaptability and internal control, they tend to rely on their own strength, sensibly assess their capabilities, and also take responsibility for their actions. The leaders of both sexes are dominated by the same coping strategies of personality, similar personality traits and the same level of adaptability; the level of conflict and aggressiveness does not differ among them, and the expression of these qualities does not exist in a certain sex. It has been proven that the more male and female leaders accept themselves, the higher their level of negative aggressiveness. Their dominant strategy of taking responsibility is manifested at a low level of self-acceptance and emotional comfort, and at a high level of non-acceptance of others and external control. The dominant strategy is escape-avoidance with a high level of vedomosti and escapism, as well as a low level of adaptability, self-acceptance and the desire for dominance. It is proved that the more irascible leaders of both sexes are, the more they have a strategy of avoiding conflict; and the stronger the respondents' self-control, the higher their assertiveness.

Key words: conflict, personality in conflict, gender, coping strategies, manager, coping behavior, aggressiveness, adaptation.

Введение. В настоящее время существует большое количество научных работ, посвященных проблеме исследования поведения личности в конфликте у мужчин и женщин руководителей. В основе исследований лежит представление о том, что поведение личности в конфликте является комплексным и многогранным процессом, который включает в себя психологические, социальные и культурные аспекты. Одним из актуальных вопросов является исследование различий в поведении конфликтной личности у мужчин и женщин руководителей. В целом, существует представление о том, что женщины менее конфликтны, чем мужчины, однако, это мнение неоднозначно.

Существует много работ, посвященных влиянию пола личности на эффективность управления конфликтами. Например, некоторые исследования показывают, что женщины более эффективны в управлении конфликтами, благодаря своей эмоциональной интеллектуальности и способности понимать и учитывать чувства других людей. Среди таких исследований можно назвать работы Дж. Гринберга и М. Голдмена-Росен. Другие исследования указывают на то, что мужчины более уверенно ведут себя в конфликтных ситуациях и могут быть более успешными в их разрешении. В частности, некоторые исследования, например, работы К. Томаса и Д. Мейкмена, показывают, что мужчины обычно используют более прямолинейные методы в разрешении конфликтов. Таким образом, проблема поведения личности в конфликте у мужчин и женщин руководителей требует дальнейшего научного исследования.

Актуальность темы исследования поведения личности в конфликте у мужчин и женщин руководителей обусловлена несколькими факторами:

- во-первых, современными требованиями к лидерству. В настоящее время всё больше оценивается не только способность управлять, но и умение эффективно решать проблемы и конфликты в коллективе;
- во-вторых, ростом числа женщин, занимающих руководящие должности. Суть проблемы заключается в том, что мужчины и женщины находятся в разных положениях в процессе конфликта. Поэтому, для эффективного решения конфликта, необходимо учитывать особенности поведения мужчин и женщин в данной ситуации;
- в-третьих, сложностью конфликтных ситуаций. Конфликтные ситуации могут быть сложными и многогранными, а соответственно, их решение требует навыков анализа и понимания особенностей поведения личности в конфликте.

Все вышеперечисленные факторы делают тему исследования актуальной.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет нам под конфликтом понимать, вслед за А.Я. Анцуповым и А.И. Шпиловым, столкновение целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, критично различающихся между субъектами взаимодействия, которое протекает в жёсткой форме, вызванное противоположностью, несовместимостью ценностей, знаний или интересов сторон конфликта [2, С. 19]. Анализ источников показал, что конфликт разными исследователями может быть рассмотрен как положительное и неотвратимое явление социального взаимодействия, так и вредоносное и опасное явление, разрушающее социальные взаимодействия и устои общества [3, С. 149].

Психологи и социологи считают, что половая принадлежность играет важную роль в процессе формирования конфликтной ситуации [6]. За последние несколько лет наблюдается увеличение числа гендерных конфликтов [5], исследованию которых посвящен ряд работ [1, 4]. Исследования данного вопроса выявили, что мужчины чаще всего попадают в конфликтные ситуации в семейной сфере, в свою очередь, женщины конфликтуют в профессиональной сфере. Конфликтные ситуации в коллективах были, есть и будут, их невозможно избежать, так как в совместной трудовой деятельности заняты люди, имеющие разное социальное положение, жизненный опыт, профессиональную подготовку, возрастные категории, темперамент, образование и личностные качества [8, 9, 10].

Стоит подчеркнуть, что, несмотря на существование гендерных стереотипов [7], давно заложенных обществом, и на значительный интерес изучения гендера со стороны множества научных дисциплин, вопрос о взаимоотношении персонала с руководящим составом с учетом их гендерных особенностей остается малоизученным. С учетом вышеуказанного, открывается необходимость дополнения существующих знаний о поведении личности в конфликтном поведении мужчин и женщин руководителей.

Целью нашего исследования являлось изучение различий в поведении личности в конфликте у мужчин и женщин руководителей. Нами была сформулирована гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что статистически значимых отличий поведения в конфликте у мужчин и женщин руководителей не существует. Эмпирическую базу исследования составили 41 человек, занимающие руководящие должности в Краснодарском крае, из которых 19 женщин и 22 мужчины.

Были выбраны следующие методики: опросник «Способы совладающего поведения», адаптированный Т. Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева; методика «социально-психологическая адаптация» Роджерса-Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой.

Нами было проведено исследование для выявления предпочитаемых копинг-стратегий мужчинами и женщинами руководителями, с помощью методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Выделяющиеся показатели по шкалам, общим для руководителей обоих полов, следующие:

- высокие показатели по шкале планирования решения проблем (79%, где показатель для мужчин 82%, а для женщин – 76%), что говорит о способности руководителей рассчитывать свои силы, анализировать проблему и преодолевать ее за счёт анализа ситуации и возможных вариантов поведения;

- высокие показатели по шкале «бегство-избегание» (где показатель и для женщин, и для мужчин равен 75%) говорят о том, что руководителям обоих полов данной выборки свойственно отвергать проблемы, уходить от конфликта, чтобы не испытывать негативные переживания от него и не портить отношения с людьми, сохраняя при этом душевное спокойствие и внутренние ресурсы.

По остальным шкалам опросника показатели имеют средние значения.

Таким образом, можно сделать вывод, что руководители мужского и женского пола предпочтительно выбирают стратегию планирования решения проблем, то есть им свойственно анализировать сложившуюся ситуацию, быстро и четко планировать дальнейшие действия и вырабатывать стратегии разрешения проблемы, а также стратегия бегства-избегания, то есть, они чаще стараются вовсе не вступать в конфликты по типу уклонения.

Также нами был проведен анализ с целью выявления особенностей личностной агрессивности и конфликтности руководителей мужского и женского пола с помощью методики «Личностная агрессивность и конфликтность». Были получены следующие результаты по данной методике: показатель позитивной агрессивности у респондентов имеет пониженное значение (3,2), где показатели руководителей женского пола (3,2) несколько выше, чем у мужчин (3,1); показатель негативной агрессивности у респондентов имеет низкое значение (1,8). При этом показатели руководителей женского пола (1,8) не отличается от показателей мужчин (1,8); показатель конфликтности респондентов имеет значения, близкие к повышенным (6,6), где показатели руководителей женского пола (7,0) несколько выше, чем показатели мужчин (6,3). Показатели данной методики по остальным шкалам равны или практически равны для респондентов женского и мужского пола.

Таким образом, можно подвести итог о том, что у руководителей мужского и женского пола отсутствует черта неуступчивости, и им не свойственно категоричное отстаивание своей точки зрения, они склонны прислушиваться к мнению людей, а не игнорировать его, и не склонны к обидчивости. Также мужчинам и женщинам руководителям свойственна склонность к компромиссу, урегулированию разногласий, избегая напряженности в отношениях с людьми.

Далее было проведено исследование по методике «социально-психологическая адаптация» Роджерса-Даймонда с целью выявления особенностей личности руководителей мужского и женского пола, а также степени их социально-психологической адаптации. С помощью данной методики были выявлены следующие показатели:

- по шкале интернальности, где общий показатель имеет высокие значения (79%), при этом значения женщин (77%) незначительно отличаются от мужских показателей (80%), что говорит о приблизительно равном уровне интернальности у руководителей обоих полов;

- по шкале стремления к доминированию, где общий показатель имеет значения, близкие к средним (62%), при этом значения женщин (61%) практически равны показателю мужчин (62%), что говорит о равном уровне стремления к доминированию у руководителей обоих полов;

- по шкале эскапизма, где общий показатель имеет значения в пределах нормы (11,42), при этом значения женщин (11,53) практически не отличаются от мужских показателей (11,29), что говорит о приблизительно равном уровне эскапизма у руководителей обоих полов;

- по шкале адаптивности у респондентов высшие баллы (150,36), в отличие от шкалы дезадаптивности, где у респондентов очень низкие показатели (62,73), общий интегральный показатель высокий (71%), что говорит о ярко выраженной психологической адаптивности респондентов. Состояние психологической адаптивности характеризуется качествами взаимоотношений между личностью и группой, когда личность продуктивно выполняет свою деятельность, не подвергаясь при этом воздействию каких-либо конфликтов со стороны и способна удовлетворять свои социальные потребности, отвечая ролевым ожиданиям группы и получая самоутверждение в коллективе;

- по шкале принятия себя у респондентов высокий средний показатель (49,00), в отличие от шкалы непринятие себя, где у респондентов низкие показатели (10,06), общий интегральный показатель высокий (83%), что говорит о ярко выраженном самопринятии у респондентов. Принятием себя называют реальную оценку своих личностных качеств, способностей и возможностей, отсутствие каких-либо комплексов или адекватное примирение с ними, а также принятие своих личных ценностей и потребностей как нечто нормальное, а не из ряда вон выходящее, гармонию с самим собой;

- по шкале принятия других у респондентов высокий средний показатель (26,09), по шкале непринятие других показатели средние (15,67), общий интегральный показатель выше среднего (67%), что говорит о вполне высокой степени потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности других у руководителей мужского и женского пола;

- по шкале внутреннего контроля у респондентов высокий показатель (61,24), в отличие от показателей шкалы внешнего контроля, где у респондентов низкие показатели (12,88), а общий интегральный показатель высокий (79%), что говорит о высоком уровне внутреннего контроля;

- по шкалам эмоциональный комфорт и эмоциональный дискомфорт, а также по шкале эскапизма, доминирования и ведомости у респондентов средние показатели, что говорит о слабой выраженности этих характеристик.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что руководители мужского и женского пола имеют высокую адаптивность, сильный внутренний контроль, им свойственно полагаться на собственные силы, здраво оценивать свои способности и возможности, а также брать на себя ответственность.

Нами был проведен анализ значимых различий в копинг-стратегиях руководителей мужского и женского пола, в показателях агрессивности и конфликтности личности, а также в особенностях личности с использованием U-критерия Манна Уитни. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составило 78. Так как рассчитанный критерий по каждой шкале меньше заданного критерия численности, то значимых различий между исследуемыми группами нет. Это позволило нам сформулировать следующие выводы: у руководителей мужского и женского пола доминируют одни и те же копинг-стратегии личности. Можно предположить, что выбор копинг-стратегии не зависит от пола руководителя; у руководителей мужского и женского пола уровень конфликтности и агрессивности не различается, соответственно, этими качествами могут обладать руководители, вне зависимости от пола; руководители обоих полов имеют схожие особенности личности и одинаковый уровень адаптивности.

Для выявления значимых связей показателей агрессивности и конфликтности с особенностями личности руководителей мужского и женского пола была проведена линейная корреляция Пирсона. При проведении корреляционного анализа были получены следующие статистически значимые связи: слабая прямая связь между

показателями шкал адаптивности и напористости (0,353); слабая обратная связь между показателями доминирования и неуступчивости (-0,334); слабая обратная связь между показателями эскапизма и нетерпимости (-0,484); слабая прямая связь между показателями принятия себя и мстительности (0,402); умеренная прямая связь между показателями негативной агрессивности и принятия себя (0,511); слабая прямая связь между показателями самопринятия и обидчивости (0,372); слабая прямая связь между показателями непринятия других и подозрительности (0,356); слабая обратная связь между показателями доминирования и конфликтности (-0,379). Можно сделать вывод, что чем сильнее принимают себя руководители обоих полов, тем выше их уровень агрессивности.

Для выявления значимых связей между доминирующими копинг-стратегиями и особенностями личности руководителей мужского и женского пола была проведена линейная корреляция Пирсона. При проведении корреляционного анализа были получены следующие статистически значимые связи: умеренная обратная связь между показателями принятия ответственности и принятия себя (-0,522); умеренная прямая связь между показателями принятия ответственности и эмоциональной комфортности (-0,538); умеренная прямая связь между показателями принятия ответственности и внешнего контроля (0,652); умеренная обратная связь между показателями бегства-избегания и интегрального показателя адаптивности (-0,676); умеренная обратная связь между показателями бегства-избегания и самопринятия (-0,540); умеренная обратная связь между показателями бегства-избегания и интернальности (-0,676); умеренная прямая связь между показателями бегства-избегания и ведомости (0,673); умеренная обратная связь между показателями бегства-избегания и стремления к доминированию (-0,666); умеренная прямая связь между показателями бегства-избегания и эскапизма (0,608).

Можно сделать вывод, что доминирующая стратегия принятия ответственности у руководителей обоих полов проявляется при низком уровне принятия себя и эмоциональной комфортности, и при высоком уровне непринятия других и внешнего контроля. Доминирующей стратегией является бегство-избегание при высоком уровне ведомости и эскапизма, а также низкого уровня самопринятия, адаптивности, стремления к доминированию и интернальности. Можно предположить, что чем выше у респондентов принятие себя, эмоциональная комфортность и ниже непринятие других и внешний контроль, тем выше вероятность выбора стратегии поведения принятия ответственности; чем выше ведомость, эскапизм и ниже адаптивность, самопринятие, интернальность и стремление к доминированию, тем более вероятен выбор стратегии поведения бегства-избегания.

Для выявления значимых связей показателей агрессивности и конфликтности с особенностями личности руководителей мужского и женского пола была проведена линейная корреляция Пирсона. При проведении корреляционного анализа были получены следующие статистически значимые связи: слабая прямая связь между показателями шкал самоконтроль и напористость (0,419); слабая прямая связь между шкалами вспыльчивость и бегство-избегание (0,347). То есть, чем более руководители обоих полов вспыльчивы, тем более им присуща стратегия поведения ухода от конфликта, и чем сильнее самоконтроль респондентов, тем выше их напористость.

Выводы. По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Руководители мужского и женского пола предпочтительно выбирают стратегию планирования решения проблем, то есть им свойственно анализировать сложившуюся ситуацию, быстро и четко планировать дальнейшие действия и выработать стратегии разрешения проблемы, а также стратегии бегства-избегания, то есть они чаще стараются вовсе не вступать в конфликты по типу уклонения.

2. У руководителей обоих полов отсутствует черта неуступчивости, и им не свойственно категоричное отстаивание своей точки зрения, они склонны прислушиваться к мнению людей, и не склонны к обидчивости.

3. Мужчинам и женщинам руководителям свойственна склонность к компромиссу, урегулированию разногласий, они имеют высокую адаптивность, сильный внутренний контроль, им свойственно полагаться на свои собственные силы, здраво оценивать свои качества, способности и возможности, а также брать на себя ответственность за свои поступки.

4. Изучая значимые различия в поведении личности у руководителей мужского и женского пола, нами было установлено, что у них доминируют одни и те же копинг-стратегии личности, схожие особенности личности и одинаковый уровень адаптивности, а также то, что у руководителей мужского и женского пола уровень конфликтности и агрессивности не различается, и выраженности этих качеств у определенного пола не существует.

5. Корреляционный анализ показал, что чем сильнее принимают себя руководители обоих полов, тем выше их уровень негативной агрессивности. Доминирующая стратегия принятия ответственности у руководителей мужского и женского пола проявляется при низком уровне принятия себя и эмоциональной комфортности, и при высоком уровне непринятия других и внешнего контроля; доминирующей стратегией является бегство-избегание при высоком уровне ведомости и эскапизма, а также низкого уровня адаптивности, самопринятия и стремления к доминированию.

6. Было доказано, что чем более вспыльчивы руководители мужского и женского пола, тем более им присуща стратегия поведения ухода от конфликта, и чем сильнее самоконтроль респондентов, тем выше их напористость.

Литература:

1. Андроникова, О.О. Гендерная дифференциация в психологии: учеб. пособие / О.О. Андроникова. – М.: Вузовский учебник, 2014. – 272 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: новые способы и приемы профилактики и разрешения конфликтов: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2009. – 509 с.
3. Богданов, Е.Н. Психология личности в конфликте: учеб. пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин; [Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского]. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2004. – 221 с.
4. Бурова, С.Н. Гендерные стереотипы в университетской среде Минска / С.Н. Бурова. – Белорусский государственный университет / Социология, 2012. – № 4. – С. 40-53
5. Гордиенко, Н.Н. Психологические особенности и пути преодоления межличностных конфликтов работников / Н.Н. Гордиенко // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*, 2019. – № 16. – С. 73-78
6. Девятова, И.Е. Гендерные детерминанты поведения старших подростков в межличностном конфликте / И.Е. Дятлова // *Актуальные вопросы современных наук*. – 2008. – № 4-1. – С. 146-152
7. Ключко, О.И. Гендерная стереотипия в изучении актуальных социальных проблем / О.И. Ключко // *Общественные науки и современность*. – 2008. – № 6. – С. 160-169
8. Мартумян, Л.С. Традиционный и интеракционистский подходы к конфликтам в организации / Л.С. Марутмян // *Молодой ученый*. – 2017. – №4. – С. 662-664
9. Салменкова, М.В. Управление конфликтами в условиях современного предприятия / М.В. Салменкова // *Форум молодых ученых*. – 2019. – № 2 (30) – С. 131-132
10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – СПб., 2002. – С. 213-216

159.923.5

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань);

Федеральное государственное казенное военно-образовательное учреждение высшего

образования «Новосибирский военный институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Новосибирск);

аспирант Васина Ирина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);

аспирант Калачян Александра Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. Авторы анализируют проблему взаимосвязи совместной деятельности и детско-родительских отношений с подростками. Обсуждается роль совместной деятельности родителей и младших подростков как адекватной основы позитивного развития детско-родительских отношений. Целью данной статьи является представление результатов эмпирического изучения сопряженности уровней развития совместной деятельности и характеристик детско-родительских отношений. Были поставлены задачи: выявить уровни развития совместной деятельности родителей с младшими подростками; изучить характеристики детско-родительских отношений; проанализировать связь между ними. Использовались общенаучные и эмпирические методы: обзорно-аналитический метод, метод констатирующего эксперимента, метод экспертного опроса и тестирования. Применялись методики: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; методика экспертной оценки уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками (О.В. Суворова, И.В. Васина). В эмпирическом исследовании выборка родителей младших подростков была разделена на три подвыборки в зависимости от уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками. Анализировались результаты по характеристикам детско-родительских отношений в соответствии с уровнями развития совместной деятельности. Наиболее гармоничные характеристики детско-родительских отношений демонстрировали родители с высоким уровнем сотрудничества с собственным ребенком. Родители данной подвыборки существенно реже игнорируют потребности ребенка и применяют чрезмерные санкции; реализуют устойчивый и уверенный стиль воспитания. Показателей негармоничности стилей воспитания у них не обнаруживается. В семьях с низким уровнем развития совместной деятельности наиболее неблагоприятный образ ребенка, чрезмерность обязанностей, запретов и санкций, наименьшая устойчивость и последовательность стиля воспитания в целом. Данная подвыборка родителей лидирует по показателям негармоничности семейного воспитания.

Ключевые слова: младший подросток, детско-родительские отношения, совместная деятельность подростка и родителей.

Annotation. The authors analyze the problem of the relationship between joint activities and child-parent relations with adolescents. The role of joint activity of parents and younger adolescents as an adequate basis for the positive development of child-parent relations is discussed. The purpose of this article is to present the results of an empirical study of the conjugacy of the levels of development of joint activity and the characteristics of child-parent relations. The tasks were set: to identify the levels of development of joint activity of parents with younger adolescents; to study the characteristics of child-parent relations; to analyze the relationship between them. General scientific and empirical methods were used: the review-analytical method, the method of ascertaining experiment, the method of expert survey and testing. Methods were used: "Analysis of family relationships" by E.G. Eidemiller, V.V. Justitskis; methods of expert assessment of the levels of development of joint activities of parents with younger adolescents (O.V. Suvorova, I.V. Vasina). In an empirical study, the sample of parents of younger adolescents was divided into three subsamples, depending on the levels of development of joint activity of parents with younger adolescents. The results were analyzed according to the characteristics of child-parent relations in accordance with the levels of development of joint activities. The most harmonious characteristics of child-parent relations were demonstrated by parents with a high level of cooperation with their own child. Parents of this subsample are significantly less likely to ignore the needs of the child and apply excessive sanctions; they implement a stable and confident parenting style. Indicators of inharmonicity of parenting styles are not found in them. In families with a low level of development of joint activity, the most unfavorable image of the child, excessive responsibilities, prohibitions and sanctions, the least stability and consistency of the parenting style as a whole. This subset of parents leads in terms of inharmonicity of family education.

Key words: younger teenager, child-parent relations, joint activity of a teenager and parents.

Введение. Совершенствование отношений родителей с детьми и подростками является одной из актуальных задач образовательной политики в Российской Федерации.

Адекватной основой развития отношений родителей с детьми младшего подросткового возраста является продуктивная совместная деятельность на фоне эмоционального принятия, близости и доверия, уважения личных границ, автономии и потребностей подростка в самопознании и самоутверждении [1], [3], [4].

С позиций субъектно-деятельностного подхода формирование детско-родительской совместности, коллективного субъекта деятельности оформляется и развивается через позитивные отношения родителей с собственным ребенком [2], [6], [7]. Качество этих отношений определяет уровень развития разделенной деятельности: обязательный, продуктивный или творческий [5].

Ранее мы предложили методику экспертной совместной деятельности родителей с младшими подростками (О.В. Суворова, И.В. Васина) [5]. Показателями развития совместной деятельности родителей с младшим подростком являются: степень творческого характера деятельности и продукта / результата совместной деятельности; уровень сотрудничества (степень систематического опыта совместной деятельности в семье); соотношение активности, инициативности детей и помощи родителей на всех этапах совместной деятельности (формулирование общей задачи, планирование деятельности; совместные и разделенные действия; атрибуция результата); позиция родителей как качество

взаимодействия, помощи и поддержки подростка (доминантная / субъект-объектная или развивающая / субъект-субъектная / партнерская / диалогическая) [5].

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является представление результатов эмпирического изучения сопряженности уровней развития совместной деятельности и детско-родительских отношений.

Были поставлены задачи: выявить уровни развития совместной деятельности родителей с младшими подростками; изучить характеристики взаимодействия родителей; рассмотреть связь между уровнями развития совместной деятельности и характеристиками родительского взаимодействия.

Использовались общенаучные и эмпирические методы: констатирующий эксперимент, экспертный опрос и тестирование. Применялись методики: «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [7]; методика экспертной оценки уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками (О.В. Суворова, И.В. Васина) [5]. В исследовании принимали участие 67 младших подростков, обучающихся в пятом классе, из них 32 девочки и 35 мальчиков. Возраст испытуемых: 11-12 лет. Взрослая выборка испытуемых (67 человек) включала родителей младших подростков, возрастной диапазон составил 29-52 года. Выборка включала преимущественно матерей младших подростков (69%).

Сначала выборка родителей младших подростков была разделена на три подвыборки по уровням развития совместной деятельности родителей с младшими подростками [5]. Далее анализировались результаты по шкалам опросника для родителей по каждому из уровней развития совместной деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Характеристики взаимодействия родителей с младшими подростками по уровням развития совместной деятельности по Н-критерию Красселла-Уоллеса (в средних значениях)

Характеристики родительского взаимодействия	Уровни развития совместной деятельности родителей с младшими подростками			p	Диагност. значение
	Обязательный	Продуктивный	Творческий		
Шкала гиперпротекции (Г+)	5,49±0,49	5,05±0,54	4,37±0,43	0,102	7
Шкала гипопротекции (Г-)	6,21±0,48	4,76±0,55	4,13±0,67	0,068	8
Шкала потворствования (У+)	4,67±0,41	4,81±0,46	5,14±0,52	0,075	8
Шкала игнорирования потребностей ребенка (У-)	2,83±0,63	1,85±0,39	1,15 ±0,24	0,048	4
Шкала чрезмерности требований – обязанностей (Т+)	4,58±1,25	4,00±0,89	3,55±0,54	0,047	4
Шкала недостаточности требований – обязанностей (Т-)	2,56±0,93	2,24±0,65	2,67±0,43	0,251	4
Шкала чрезмерности требований – запретов (З+)	4,81±0,25	4,01±0,47	3,82±1,10	0,058	4
Шкала недостаточности требований – запретов (З-)	2,49±0,98	2,58±0,76	2,02±0,45	0,059	3
Шкала избыточности санкций (С+)	2,76±0,56	2,22±0,69	2,06±0,97	0,098	4
Шкала минимальности санкций (С-)	3,18±0,64	3,12±0,37	3,69±0,51	0,071	4
Шкала неустойчивости стиля воспитания (Н)	4,25±0,71	3,24±0,42	2,71±0,33	0,032	5
Шкала расширения сферы родительских чувств (РЧЧ)	2,78±0,59	3,09±0,43	1,84±0,62	0,069	6
Шкала предпочтения в ребенке детских качеств (ПДК)	2,67±0,63	2,16±0,50	1,72±0,31	0,061	4
Шкала воспитательной неуверенности родителя (ВН)	2,05±0,38	2,16±0,35	1,62±0,28	0,146	5
Шкала фобии утраты ребенка (ФУ)	2,31±0,42	2,16±0,34	2,02±0,32	0,338	6
Шкала неразвитости родительских чувств (НРЧ)	2,76±0,37	2,29±0,45	2,09±0,31	0,096	7
Шкала проекции на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК)	2,46±0,39	2,09±0,53	1,88±0,43	0,108	4
Шкала вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК)	1,41±0,34	1,09±0,48	0,71±0,52	0,128	4
Шкала предпочтения женских качеств (ПЖК)	2,64±0,40	2,12±0,61	1,93±0,54	0,113	4
Шкала предпочтения мужских качеств (ПМК)	1,32±0,36	1,00±0,28	0,87±0,48	0,105	4

Таблица 1 свидетельствует о косвенной корреляционной связи между характеристиками родительского взаимодействия и уровнями развития совместной деятельности ($p < 0,05$ / $p < 0,10$). Средние показатели по большинству шкал не выходят за пределы диагностического значения, то есть, выраженность негармоничности родительского взаимодействия по большинству шкал слабая. Мы можем утверждать, что большая часть родителей младших подростков стремятся к гармоничному стилю воспитания детей.

Прежде всего, важно отметить различия в напряженности воспитательной родительской функции у родительской группы с низким уровнем развития совместной деятельности с собственным ребенком (шкала гиперпротекции). По мнению родителей, воспитание подростка требует значительного объема внимания, они отмечают важность и необходимость

собственных усилий по социализации подростка как соответствия социальным требованиям. Родители оценивают свои усилия по сопровождению развития как недостаточные в силу большой занятости (шкала гипопротекции). Вполне понятным становится стремление этих родителей реализовать обязательный уровень сотрудничества, требуемый школой. Наблюдается превышение критериальных значений по шкале чрезмерности требований. Показатели по шкале устойчивости стиля воспитания низкие, что свидетельствует об отсутствии стратегии совместной деятельности с подростком, следование родителей минимальным предписаниям школы. Наиболее выражена и такая тенденция как проекция на ребенка своих нежелательных качеств, а также предпочтений женских качеств у собственного ребенка. Отмечается статистически незначимая тенденция вовлечения подростка в семейные конфликты.

Наиболее гармоничные характеристики родительского взаимодействия демонстрировали родители с высоким уровнем сотрудничества с собственным ребенком. Они не сообщали о том, что родительство требует от них много усилий (шкала гиперпротекции); наиболее низкие показатели гипопротекции говорят о большем постоянстве усилий у этой категории родителей; они существенно реже игнорируют потребности ребенка, стремясь их удовлетворять, и вместе с тем больше потворствуют детям; существенно реже применяют чрезмерные санкции; реализуют устойчивый и уверенный стиль воспитания, что позволяет подростку находится в спокойном состоянии творчества, самореализации и позитивного самоутверждения; наблюдается наиболее взвешенная позиция по шкале требовательности, акценты на женственности и мужественности не выражены; перенос родительских чувств и нежелательных качеств на своего ребенка минимальны.

Таким образом, родительские взаимодействия с подростком, их функциональность и гармоничность наиболее продуктивны и позитивны у родителей с высоким уровнем развития совместной деятельности с собственным ребенком младшего подросткового возраста. Показатели негармоничности стилей воспитания у них не обнаруживаются. В то время, как у родителей с низким уровнем развития совместной деятельности с ребенком значения по шкалам существенно ближе к критическим, а по показателям чрезмерности требований и обязанностей, а также запретов выше критических показателей.

Родители с продуктивным уровнем совместной деятельности имеют средне выраженные характеристики родительского взаимодействия. Однако по двум характеристикам взаимодействия (чрезмерности требований – запретов и обязанностей) имеют пограничные показатели. То есть стремление родителей «нагрузить» подростка деятельностью присутствует. Наряду с повышенными уровнями гиперпротекции наблюдаются несколько повышенные показатели игнорирования потребностей ребенка, что свидетельствует о повышенном стремлении родителей развивать, воспитывать и занимать подростка конструктивной деятельностью без точного учета его реальных возможностей и запросов.

Выводы. Изучение характеристик родительского взаимодействия с младшим подростком с разными уровнями развития совместной деятельности показало их статистически значимую взаимосвязь.

Родительское взаимодействие в диадах родитель ребенок с творческим уровнем развития совместной деятельностью характеризуются наиболее позитивным эмоциональным фоном взаимоотношений. Для коллективного детско-родительского субъекта с высоким уровнем развития совместной деятельности характерны близость, принятие, удовлетворенность; развитость чувств; наиболее низкие показатели фактов отвержения; более низкие показатели тревожности. Эмоциональный фон совместной деятельности максимально благоприятный и соответствует потребностям подростка в доверии и уважении. Фиксируются наименьшие показатели по конфронтации, игнорированию потребностей подростка; наблюдается позитивный образ ребенка, вера в его силы и доверие к нему.

Получены и наиболее высокие показатели уверенности и последовательности стратегий воспитания и сотрудничества в семье. Стратегии воспитания этих родителей наиболее сбалансированы, им свойственны: уважение к автономии и умеренность контроля. Партнерский стиль взаимодействия родителей обуславливает высокие творческие результаты совместной деятельности детей и родителей.

Низкий уровень развития совместной деятельности в семье сопряжен с неблагоприятным эмоциональным фоном и образом подростка, повышенной тревожностью за него, наиболее высоким контролем, неустойчивостью и непоследовательностью поведения родителей.

Литература:

1. Карабанова, О.А. Детско-родительские отношения как компонент социальной ситуации развития современных подростков / О.А. Карабанова // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей / научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина; ред. коллегия: Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. – М.: МГППУ, 2007. – С. 90-100
2. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73-82
3. Карабанова, О.А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков / О.А. Карабанова // Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. – 3 часть / Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. – М., 2005. – 560 с.
4. Суворова, О.В. Эмоциональный аспект детско-родительских отношений в свете возрастных задач и проблем современных подростков / О.В. Суворова, И.В. Васина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 289-293
5. Суворова, О.В. Оценка уровней развития совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшими подростками / О.В. Суворова, И.В. Васина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78 (2). – С. 283-286
6. Чернов, Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей младшего подросткового возраста / Д.Н. Чернов // Психология и психотехника. – 2019. – № 3. – С. 92-107
7. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.Э. Юстицкис. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – 671 с.

УДК 159.923.5

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань);

Федеральное государственное казенное военно-образовательное учреждение

высшего образования «Новосибирский военный институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Новосибирск);

доктор психологических наук, профессор Сорокоумова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Российский государственный социальный университет», (г. Москва);

аспирант Калачян Александра Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. Авторы анализируют проблему продуктивной совместной деятельности в детско-родительских отношениях со старшим дошкольником. Показывается, что продуктивная совместная деятельность детей и родителей является фактором готовности старшего дошкольника к школе и учебному сотрудничеству. Целью данной статьи является представление результатов критериально-ориентированного определения уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшим дошкольником. Были поставлены задачи: выявить и проанализировать показатели, критерии и уровни развития совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками; исследовать уровни развития совместной продуктивной деятельности родителей со старшими дошкольниками. Использовались метод констатирующего эксперимента и наблюдения. Авторами разработаны показатели, критерии и уровни развития продуктивной совместной деятельности в детско-родительских отношениях со старшим дошкольником. Разрабатывается и используется наблюдение на основе критериально-ориентированной оценки уровней развития совместной деятельности детей и родителей (О.В. Суворова, А.С. Калачян). В эмпирическом исследовании оценивается распределение уровней развития продуктивной совместной деятельности в детско-родительских отношениях. Позитивно-развивающее сотрудничество было выявлено у 25,80% родителей. Ситуативное сотрудничество фиксировалось у большинства респондентов (61,29%). Эпизодическое сотрудничество продемонстрировали 12,91% родителей. Разработка программ развития продуктивной совместной деятельности на основе предложенной критериально-ориентированной оценки позволит отслеживать результаты эффективности данных программ педагогом психологом детского сада.

Ключевые слова: старший дошкольник, детско-родительские отношения, совместная деятельность, сотрудничество.

Annotation. The authors analyze the problem of productive joint activity in the parent-child relationship with an older preschooler. It is shown that the productive joint activity of children and parents is a factor of readiness of the senior preschooler for school and educational cooperation. The purpose of this article is to present the results of criteria-oriented determination of the levels of development of productive joint activity of parents with an older preschooler. The tasks were set: to identify and analyze indicators, criteria and levels of development of joint activity of parents with older preschoolers; to study the levels of development of joint productive activity of parents with older preschoolers. The method of ascertaining experiment and observation was used. The authors have developed indicators, criteria and levels of development of productive joint activity in the parent-child relationship with an older preschooler. Observation is developed and used based on a criterion-oriented assessment of the levels of development of joint activities of children and parents (O.V. Suvorova, A.S. Kalachyan). In an empirical study, the distribution of levels of development of productive joint activity in child-parent relationships is estimated. Positive developing cooperation was found in 25.80% of parents. Situational cooperation was recorded in the majority of respondents (61.29%). Episodic cooperation was demonstrated by 12.91% of parents. The development of programs for the development of productive joint activities based on the proposed criterion-oriented assessment will allow monitoring the results of the effectiveness of these programs by a kindergarten teacher psychologist.

Key words: senior preschooler, child-parent relations, joint activity, cooperation.

Введение. Позитивное развитие детско-родительских отношений – одно из приоритетных направлений государственной политики России в сфере образования. Особое значение совместная деятельность и сотрудничество детей и родителей имеют для развития личности старшего дошкольника [7], [8], [11].

Ведущими аспектами готовности ребенка к школе являются социальная и коммуникативная готовность, предполагающие сформированность навыков взаимодействия и совместной деятельности со сверстниками и значимыми взрослыми [1], [6]. Учебное сотрудничество является ведущей формой обучения младших школьников, которое предполагает партнерское отношение к сверстнику и учителю, способность организовать и участвовать в совместной деятельности, проявлять инициативу и координировать совместные действия, оказывать поддержку партнеру в процессе достижения общего результата [6].

Опыт сотрудничества старший дошкольник получает в детском саду, а также в процессе семейного воспитания: в совместной бытовой, игровой, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности [3], [4]. Продуктивные виды деятельности дошкольника рисунок, аппликация, лепка составляют важный ресурс для развития детского творчества и опыта совместной деятельности в семье [2].

Современные родители имеют высокую занятость и предпочитают проводить свободное время с детьми в форме рекреационной активности, отдыха и развлечений. Все меньше времени уделяется чтению, развивающим играм и особенно специально организованному сотрудничеству с детьми в сфере продуктивной и творческой деятельности. Актуальность проблемы развития продуктивной совместной деятельности в детско-родительских отношениях со старшими дошкольниками определяется недостаточной сформированностью родительской культуры, коммуникативной компетентности молодых родителей, недостаточной представленностью программ развития совместной деятельности родителей с ребенком [3], [10].

Построение эффективной модели психолого-педагогического сопровождения развития совместной деятельности детей и родителей в дошкольной образовательной организации затруднено, в том числе, отсутствием системы содержательной

оценки совместной деятельности родителей и старших дошкольников. Поиск показателей, критериев и уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками является актуальной проблемой психологии образования.

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является представление результатов разработки критериально-ориентированной оценки продуктивной совместной деятельности родителей и старших дошкольников, а также эмпирического изучения уровней ее развития. Ставились задачи: выявить и проанализировать показатели, критерии и уровни развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками; исследовать уровни развития совместной продуктивной деятельности родителей со старшими дошкольниками. Использовались метод констатирующего эксперимента и наблюдения.

В исследовании использовалась авторская методика наблюдения за специально организованной совместной продуктивной деятельностью родителей со старшими дошкольниками в условиях дошкольной образовательной организации (О.В. Суворова, А.С. Калачян). В рамках плана работы с родителями в детском саду организовывались совместные мероприятия и конкурсы творческих работ на основе совместной деятельности детей и родителей старших дошкольников.

Нами была разработана критериально-ориентированная методика наблюдения за продуктивной совместной деятельностью детей и родителей. Критериально ориентированный подход предполагает определение показателей и критериев того, или иного аспекта развития и описание содержательных уровней продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками [9].

В понимании совместной деятельности мы исходили из определения Г.М. Козимировой, понимающей ее как «организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» (Г.М. Козимирова, 2016) [5]. Применительно к продуктивной совместной деятельности родителей и старших дошкольников продуктом этой деятельности выступает рисунок, поделка, аппликация как результат совместного рисования, лепки, конструирования и творчества. Наиболее ценным результатом являются эффекты развития воображения, мышления, личности ребенка, инициативности, планирования, саморегуляции ребенка, освоение им способов сотрудничества и совместного творчества [9]. Поэтому мы полагаем возможным определить продуктивную совместную деятельность родителей и старших дошкольников как специально организованную и спланированную родителями совместную целенаправленную разделенную с ребенком активность, направленную на создание продукта с элементами творчества и оригинальности.

Изучение уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей и детей может быть реализовано с помощью методики наблюдения на основе критериально-ориентированного описания уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками (приведено в таблице 1).

Таблица 1

Уровни развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками

Уровни	Показатели совместной деятельности	Критерии совместной деятельности
Позитивно-развивающее сотрудничество	уровень совместности в планировании и замысле поделки, рисунка, продукта совместной деятельности; систематический характер совместной деятельности в семье; соотношение активности, инициативности детей и помощи родителей в совместной деятельности; баланс поддержки инициативы детей и родителей (взаимная инициатива/ невзаимная инициатива); эмоциональный фон сотрудничества: сопереживание и вовлеченность родителей; уровень диалога в коммуникации с ребенком (высокий/ средний / низкий); характер стимулирования активности ребенка (позитивное/ амбивалентное / негативное высказывание);	совместность в предварительном планировании и замысле; сотрудничество систематическое; преобладание инициативы ребенка, баланс поддержки инициативы; высокий уровень эмоциональной вовлеченности родителей, эмоциональный фон положительный; высокий уровень диалога; преобладание положительного стимулирования активности ребенка; высокий уровень развивающего взаимодействия; высокий уровень оригинальности.
Ситуативное сотрудничество	эмоциональный фон сотрудничества: сопереживание и вовлеченность родителей; уровень диалога в коммуникации с ребенком (высокий/ средний / низкий); характер стимулирования активности ребенка (позитивное/ амбивалентное / негативное высказывание);	присутствует совместность в предварительном планировании; сотрудничество несистематическое; преобладание родительской инициативы (дорисовывание, доделывание за ребенка); средний уровень эмоциональной вовлеченности родителей, эмоциональный фон положительный; средний уровень диалога; преобладание положительного и амбивалентного стимулирования активности ребенка; средний уровень развивающего взаимодействия; средний уровень оригинальности.
Эпизодическое сотрудничество	степень развивающего воздействия родителей, стимулирование творчества родителями, творческие предложения родителей (высокий/ средний / низкий); уровень оригинальности продукта совместной деятельности.	слабая совместность в предварительном планировании; эпизодическое сотрудничество; прямая помощь родителей, преобладание родительской инициативы (дорисовывание, доделывание за ребенка); низкий уровень эмоциональной вовлеченности родителей, фон невыразительный, часто амбивалентный; низкий уровень диалога; преобладание амбивалентного стимулирования активности ребенка; нетерпеливость родителей к ошибкам, слабая обратная связь к действиям ребенка; низкий уровень развивающего взаимодействия; репродуктивный характер результата.

Таблица 1 иллюстрирует показатели критериально-ориентированной оценки продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками. В процессе наблюдения за продуктивной совместной деятельностью родителей и детей нами проводилась оценка по данным показателям.

Наблюдение проводилось педагогом-психологом на организованных коллективных мероприятиях-конкурсах совместного творчества с семьей в детском саду с интервалом в две-три недели. На каждом мероприятии предлагалось создать совместный рисунок, аппликацию и поделку. Это позволило оценить систематический и несистематический характер сотрудничества, а также устойчивость исследуемых показателей.

В исследовании принимали участие 62 старших дошкольника, из них 30 девочек и 32 мальчика. Возраст испытуемых: 5 6,5 лет. Взрослая выборка испытуемых (62 человека) включала родителей, возрастной диапазон составил 25-43 года. Выборка включала преимущественно матерей старших дошкольников (63%). Констатирующий эксперимент проводился в МАДОУ № 390 г. Нижнего Новгорода с сентября по ноябрь в 2022 2023 учебном году.

Результаты исследования уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками (в %)

Уровни развития	чел.	%
Позитивно-развивающее сотрудничество	16	25,80
Ситуативное сотрудничество	38	61,29
Эпизодическое сотрудничество	8	12,91
Итого	62	100

Таблица 2 иллюстрирует в целом нормативное состояние уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками. Четверть родителей продемонстрировали позитивно-развивающее сотрудничество с детьми, что превышает процентный показатель по нормальному распределению признака (25,80 %). Родители данной подгруппы во всех трех проведенных мероприятиях показали высокую вовлеченность в деятельность, способность планировать рисунок (аппликацию, поделку) совместно с ребенком, координировать действия, поощрять и поддерживать инициативу ребенка, давать позитивную обратную связь. Фиксировалась поддержка родителями интересных, необычных решений ребенка. Свои предложения о необходимых элементах рисунка родители формулировали корректно. Диалог родителей и детей поддерживался на протяжении всего мероприятия. Как правило, продукт совместной деятельности содержал признаки оригинальности и творчества.

Вторая подгруппа родителей (61,29%) показала средний уровень стабильности, систематичности взаимодействия в процессе продуктивной совместной деятельности. При общем позитивном эмоциональном фоне взаимодействия данная подвыборка родителей отличалась менее гибким и пластичным характером взаимодействия, ситуативным стилем сотрудничества. Родители иногда переходили на прямое руководство, доделывание, дорисовывание за ребенком, что ограничивалось правилами конкурса. Обращения к детям, время от времени носили не только стимулирующий, но и сдерживающий характер, иногда они «подгоняли» ребенка, демонстрируя нетерпеливость. Речевое взаимодействие не всегда носило форму диалога, родителями использовались прямые инструкции. Результат совместной деятельности содержал «взрослые» решения, не всегда с признаками оригинальности и спонтанности, характерными для детского творчества.

Третья группа родителей (12,91%) демонстрировала эпизодическое сотрудничество, часто переходящее в прямое руководство. Степень вовлеченности родителей, речевое взаимодействие, совместное обсуждение плана, диалог в паре были слабо выражены. Эмоциональный фон взаимодействия отличался нейтральностью, инициатива, творческие предложения и родителей, и детей проявлялись эпизодически. Результат совместной деятельности не отличался оригинальностью, часто носил репродуктивный характер.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, мы можем сделать заключение о важной роли продуктивной совместной деятельности родителей со старшим дошкольником для развития его личности, прежде всего, для развития социальной компетентности ребенка.

Характер организации родителями продуктивной совместной деятельности с ребенком, стиль взаимодействия с ним имеет при этом решающее значение для передачи опыта сотрудничества. Продуктивная совместная деятельность родителей с ребенком может носить позитивно-развивающий характер, а может быть ситуативным или эпизодическим сотрудничеством. Передача опыта, структуры, характера и качества взаимодействия и сотрудничества ребенку родителями будет различной. Следовательно, возможности формирования готовности к учебному сотрудничеству на следующем возрастном этапе могут быть реализованы не в полной мере. Позитивно-развивающее сотрудничество содержит в себе навыки совместного планирования и творческого замысла, уважения инициативы, положительной поддержки действий партнера, вовлеченности в процесс и координации действий, что повышает оригинальность создаваемого вместе продукта, способствует развитию позитивных отношений.

Критериально-ориентированная оценка уровней развития продуктивной совместной деятельности родителей со старшими дошкольниками позволяет психологу детского сада организовывать обучение родителей сотрудничеству с ребенком на основе содержательных критериев, а также отслеживать результаты эффективности данных программ.

Литература:

1. Журавлев, А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 72-80
2. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб.: ПитерКон, 1997. – 254 с.
4. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину / О. А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73-82
5. Козмирова, Г.М. Основные направления исследования совместной деятельности в отечественной психологии / Г.М. Козмирова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 3 (39). – С. 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-issledovaniya-sovmestnoy-deyatelnosti-v-otechestvennoy-psihologii>

6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова // Науч. исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: О психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика. – 2001. – 160 с.
8. Суворова, О.В. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту / О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, И.А. Рыбаков // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4 (20). – С. 256-260
9. Ульenkova, У.В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У.В. Ульenkova // Вопросы психологии – 1983. – № 4. – С. 62-70
10. Шалина, А.А. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора: условия и возможности развития / А.А. Шалина, О.В. Суворова, Е.В. Минаева. – Нижний Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2022. – 174 с.
11. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.Э. Юстицкис. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 671 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат биологических наук, доцент Харрасова Гульемеш Ваисовна

Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Халилуллин Фаиль Фаргатович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

старший преподаватель Старостин Вадим Геннадьевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Самооценка как сложное образование человеческой психики является одной из главных характеристик личности, имеющей отношение к психологическому благополучию. Самооценка, являясь ключевым элементом самосознания, предназначена для оценки личностью самого себя на основе знаний о себе. В работе рассмотрены различные трактовки понятия «самооценка». Описаны разновидности самооценки: адекватная (объективная) и неадекватная (завышенная и заниженная). На основании применения методик И.О. Будасси и Л.И. Вассермана представлены результаты эмпирических исследований особенностей самооценки слушателей факультета профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института МВД России. Профессионально-личностная самооценка слушателей рассмотрена как следствие соотношения реального и идеального «Я», а так же удовлетворенности собой и сферами собственной жизни. Анализ полученных результатов показал, что большинство слушателей имеют средний уровень адекватной самооценки и пониженный уровень социальной фрустрированности.

Ключевые слова: самооценка, социальная фрустрированность, слушатели Казанского юридического института МВД России.

Annotation. Self-esteem as a complex formation of the human psyche is one of the main characteristics of a person related to psychological well-being. Self-esteem, being a key element of self-awareness, is intended for self-assessment by a person based on self-knowledge. The paper considers various interpretations of the concept of "self-esteem". The types of self-esteem are described: adequate (objective) and inadequate (overstated and understated). Based on the application of the methods of I.O. Budassi and L.I. Wasserman, the results of an empirical study of the features of self-assessment of students of the Faculty of Vocational Training, Retraining and advanced Training of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia are presented. The professional and personal self-esteem of the listeners is considered as a consequence of the correlation of the real and ideal "I", as well as self-satisfaction and the spheres of their own life. Analysis of the results showed that the majority of respondents have an average level of adequate self-esteem and a reduced level of social frustration.

Key words: self-assessment, social frustration, students of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Самооценка – это уважение, которое вам оказывают и которое вы испытываете к самому себе.
Уильям Дж. Макгрейн [7, С. 47].

Введение. Исследование самооценки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ) имеет важное социально-психологическое и научно-практическое значение, так как для успешного выполнения служебных обязанностей необходимо обладать здоровой-адекватной самооценкой.

В связи с этим актуальность исследования заключается в том, что адекватный уровень самооценки является фактором успешной профессиональной деятельности и морально-психологического здоровья сотрудников ОВД РФ. Так, Л.Н. Корнеева подтверждает, что на профессиональную деятельность специалиста влияет «параметр высоты самооценки» [7, С. 4].

Итак, здоровое представление о себе (адекватная самооценка) показывает уровень личности в своих профессиональных и личных силах. И.А. Юрловская отмечает: «Готовность к профессиональной деятельности – это не только теоретическая и практическая подготовка, но и созревание профессионального сознания и становления личности в целом».

Самооценка является предметом многочисленных трудов отечественных и зарубежных ученых: Агапов В.С., Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.К. Болотова, Л.В. Бороздина, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, В.А. Зобков, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.И. Липкина, О.Н. Молчанов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.С. Шорохова; Р. Бернс, У.Джемс, Дж. Мид, К. Мрук, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.

В следствии этого, существует множество различных трактовок понятия «самооценка» (табл. 1), которая своим влиянием пронизывает все аспекты человеческого существования [8, С.1-348].

Исходя из множества подходов к пониманию «самооценка» все трактовки можно обобщить как «Я концепция», «образ-Я», «представления о себе», «самоотношение», «удовлетворенность собой» и т.д.

Самооценка – это сложный компонент психики человека, которая проходя, различные этапы и уровни развития в ходе формирования личности постоянно изменяется. Главная функция самооценки – внутренняя регуляция поведения психической жизни личности.

Концепции понятия «самооценка»

Автор	Характеристика
Б.Г. Ананьев	Самооценка – это обнаружение в себе качеств другого (познание себя через другого) [1, С. 138].
Р. Бернс	Самооценка – совокупность представлений о самом себе [6, С. 79].
Л.И. Божович	Самооценка – это внутренняя позиция личности с помощью, которой человек контролирует собственную деятельность [1, С. 138].
Л.В. Бороздина	Самооценка – оценка точки зрения определенной системы ценностей [1, С. 138].
Л.С. Выготский	Самооценка складывается на основе биологических и социальных компонентов и является параметром самосознания личности в общении и деятельности. Самооценка проявляется в выработке новых систем поведения [1, С. 138].
У. Джемс	Самооценка – это состояние удовлетворенности или неудовлетворенности субъекта собой. Самооценка принадлежит к «первичным эмоциям» [4, С. 16].
В.А. Зобков	Самооценка – это личностное образование, включающее ряд индивидуальных характеристик [1, С. 138].
И.С. Кон	Самооценка – это когнитивные схемы, которые обобщая прошлый опыт личности организуют новую информацию «Я» [1, С. 40].
М.И. Лисина	Самооценка – это аффективный компонент образа себя [1, С. 138].
А.И. Липкина, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер	Самооценка – это компонент направленности личности. Самооценка выражается в психических свойствах, которые проявляются в действиях и взаимодействии с другими людьми [1, С. 138].
О.Н. Молчанов	Самооценка – это способность человека составлять суждение о собственных действиях их качествах и недостатках. Формируется самооценка в понимании сущности знаний о самом себе [1, С. 138].
С.Л. Рубинштейн	Самооценка – это стержневое формирование личности, базисом которой является отношение других людей (их оценка) [1, С. 138].
И.И. Чеснокова	Самооценка – это совокупность знаний отношения к себе посредством эмоций. Процесс формирования самооценки протекает при активном участии самой личности [1, С. 138].

Как ключевой элемент самосознания самооценка характеризует личностный комфорт или дискомфорт, которая выражается в удовлетворении самим собой (самопринятии). Процесс формирования самооценки не может быть конечным, так как личность постоянно развивается, значит, меняются ее представления и понятия о себе [2, С. 224-225].

В психологии выделяют две разновидности самооценки: адекватная (объективная) и неадекватная (завышенная и заниженная) самооценки (табл.2). Соответственно, есть три уровня самооценки – средняя, высокая и низкая [3, С. 153-172; 4, С. 119-130].

Таблица 2

Типы и характеристики самооценок

Тип самооценки	Психологические свойства и проявления
Адекватная	<ul style="list-style-type: none"> – это уверенный, общительный, оптимистичный в себе человек; – правильно взвешивает свои потребности и способности; – видит свои достоинства и недостатки; – способен воспринимать критику; – инициативный, предприимчивый; – успешно определяет разумные цели, которых сможет достичь; – способен адаптироваться к условиям различных социумов.
Неадекватная завышенная	<ul style="list-style-type: none"> – это высокомерный, самоуверенный, амбициозный, самовлюбленный, тщеславный человек; – переоценивает себя, завышая свои возможности; – преувеличивает собственную значимость; – пренебрежительно относится к людям; – не воспринимает критику со стороны окружающих; – постоянно критикует других; – в своих неудачах обвиняет других; – отвергает поддержку и помощь.
Неадекватная заниженная	<ul style="list-style-type: none"> – это тревожный, нерешительный, зависимый, не коммуникабельный человек; – испытывает чувство вины, стыда и сожаления; – сравнивая себя с другими, думает, что он хуже; – просит прощения, оправдывается; – соглашается с мнением других, даже если внутренне не согласен с ним; – ощущает себя жертвой; – боится побеспокоить других, сказать «нет»; – боится открыто выразить свое мнение, не соответствующего мнению большинства; – не уважает, не любит себя.

Изложение основного материала статьи. Психологическим обследованиям были охвачены слушатели факультета профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института (КЮИ) МВД России, обучающиеся по программе «Профессиональная подготовка лиц младшего и среднего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» по должности служащего «Полицейский». В эмпирическом исследовании приняло участие 60 человек в возрасте от 20 до 40 лет, из которых 35 мужчин и 25 женщины.

В исследовании были использованы методики С.А. Будасси и Л.И. Вассермана позволяющие, выявить профессионально-личностную самооценку слушателей как следствие соотнесения реального и идеального «Я», а так же уровень удовлетворенности собой и собственной жизни.

Измерение самооценки личности респондентов проводили по методике С.А. Будасси. Данная методика состоит из 48 слов, обозначающих свойства личности из которых необходимо выбрать 20 характеризующих «мой идеал» и 20 качеств личности выраженных у себя «я-реальный». Так, по интерпретации методики, если большинство признаков характеризующие идеал, то самооценка высокая.

Результаты нашего исследования показали, что обследованные респонденты, имеют разные уровни самооценки: высокая неадекватная, высокая адекватная, средняя адекватная и низкая адекватная (табл. 3). Однако не было ни одного респондента с низким неадекватным уровнем самооценки. Анализ полученных данных показал доминирование третьего и второго уровней, соответственно со средней и высокой адекватной самооценкой.

Таблица 3

Результаты исследования особенностей самооценки в учебно-служебной деятельности

№	Уровни показателей самооценки	Частота проявления самооценки
1	Самооценка высокая неадекватная	9 человек – 15,0%
2	Самооценка высокая адекватная	17 человек – 28,3%
3	Самооценка средняя адекватная	27 человек – 45,0%
4	Самооценка низкая адекватная	7 человек – 11,6%
5	Самооценка низкая неадекватная	–

Диагностику уровня социальной фрустрированности проводили по методике Л.И. Вассермана. Опросник показывает степень неудовлетворенности социальными достижениями и положением личности в социальном обществе. Уровень социальной фрустрированности определяется с учетом величины балла по каждому показателю.

Исследование уровня социальной фрустрированности по методике Л.И. Вассермана показало следующие результаты:

1. Очень высокий уровень фрустрированности устанавливается если полученное значение находится в пределах от 3,5 до 4 балла. Так, по результатам полученных данных респондентов с очень высоким уровнем фрустрированности не выявлено.

2. Повышенный уровень фрустрированности (3,0-3,4 балла) выявлен у 14% респондентов.

3. Умеренный уровень фрустрированности (2,5-2,9 балла) – 28%.

4. Неопределенный уровень фрустрированности (2,0-2,4 балла) – 9%.

5. Пониженный уровень фрустрированности (1,5-1,9 балла) – 33%.

6. Очень низкий уровень фрустрированности (0,5-1,4 балла) – 16%.

7. Отсутствие фрустрированности (0-0,5 балла) - не выявлено.

Анализ результатов выявил у большинства респондентов преобладание пониженного и умеренного уровней фрустрированности. Данные показатели характеризуют низкий порог тревожности, поэтому можно сказать что удовлетворённость своей профессиональной деятельностью и социальным положением в обществе у обследуемых респондентов находится в норме.

В качестве мер профилактики оптимального уровня самооценки личности могут выступать [5, С. 69-80]:

- подбор морально и психологически адаптированного к внешним условиям кадрового потенциала;
- поддержка здорового психологического климата в коллективе;
- рациональная организация учебного процесса и служебной деятельности;
- оптимальный режим труда и отдыха;
- обеспечение мер психопрофилактического характера (индивидуальное консультирование, проведение социально-психологических тренингов и т.д.);
- систематическая индивидуально-воспитательная работа;
- физическая подготовка.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать итог о том, что большинство слушателей факультета профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института МВД России обладают здоровой-адекватной самооценкой необходимой для успешного выполнения служебных обязанностей, а так же вполне удовлетворены своей профессиональной деятельностью и социальным положением в обществе.

Литература:

1. Великова, С.А. Самооценка студентов гуманитарного института как регулятор их успеваемости / С.А. Великова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 2 (62). – С. 136-145

2. Горская, Н.Е. Сравнительный анализ уровня самооценки студентов / Н.Е. Горская, В.Е. Глызина, Е.С. Белоусова // Вестник ИрГТУ. – 2014. – №5 (88). – С. 223-228

3. Молчанова, О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. – Москва: Наука, 2010. – 392 с.

4. Молчанова, О.Н. Психология самооценки: учебное пособие для вузов / О.Н. Молчанова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 308 с.

5. Печенкина, А.К. Психологическая программа развития самооценки сотрудников министерства внутренних дел: магистерская диссертация / А.К. Печенкина. – Красноярск, 2018. – 97 с.

6. Човдырова, Г.С. Самооценка как копинг-ресурс в трудных профессиональных ситуациях полицейских / Г.С. Човдырова, Е.В. Иванова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – №2. – С. 78-84

7. Юрловская, И.А. Самооценка обучающихся вуза как условие успешности будущей профессиональной деятельности / И.А. Юрловская // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – Вып. 4 (23). – С. 1-9
8. Branden, N. The six pillars of self – esteem. N.Y.: Bantam Books, 1994. – 348 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Малянова Ксения Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СТРЕССА У ДЕВУШЕК-СПОРТСМЕНОК КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования индивидуальных особенностей личности как факторов саморегуляции соревновательного стресса у девушек спортсменок командных видов спорта. У трети спортсменок выявлен высокий уровень стресса и психического напряжения, следствием которого является низкая адаптация к тренировочным и соревновательным нагрузкам, возможная дезорганизация деятельности во время соревнований. На особенности и уровень развития саморегуляции в спорте оказывают влияние индивидуально-личностные особенности спортсменов, в частности, особенности эмоциональной сферы, волевой сферы, направленность личности, особенности темперамента. Результаты корреляционного анализа показали, что индивидуальными особенностями девушек-спортсменок, которые способствуют преодолению соревновательного стресса является низкий уровень нейротизма и высокий уровень самообладания, настойчивости, общей волевой саморегуляции. Полученные результаты позволяют сформулировать основные задачи и направления пропедевтической психологической работы со спортсменками в предсоревновательный период.

Ключевые слова: саморегуляция личности, соревновательный стресс, индивидуальные особенности личности, экстраверсия, интроверсия, нейротизм, волевая регуляция, настойчивость, самообладание.

Annotation. The article presents the results of a study of individual personality traits as factors of self-regulation of competitive stress in female athletes of team sports. A third of the athletes revealed a high level of stress and mental tension, the consequence of which is low adaptation to training and competitive loads, possible disorganization of activities during competitions. The peculiarities and level of development of self-regulation in sports are influenced by the individual and personal characteristics of athletes, in particular, the peculiarities of the emotional sphere, the volitional sphere, the orientation of the personality, the peculiarities of temperament. The results of the correlation analysis showed that the individual characteristics of female athletes who contribute to overcoming competitive stress are a low level of neuroticism and a high level of self-control, perseverance, and general volitional self-regulation. The obtained results allow us to formulate the main tasks and directions of propaedeutic psychological work with athletes in the pre-competition period.

Key words: self-regulation of personality, competitive stress, individual personality traits, extraversion, introversion, neuroticism, volitional regulation, perseverance, self-control.

Введение. Спорт представляет собой специфический вид деятельности, основной характеристикой которой является то, что в ней чередуются довольно длительные периоды тренировочных нагрузок, целью которых является выработка определенных физических качеств, которые необходимы для достижения высоких спортивных результатов во время соревнований, и собственно сам период соревнований, который характеризуется кратковременными, но пиковыми психическими и физическими нагрузками.

В связи с этим результаты исследований свидетельствуют, что спортивная деятельность характеризуется высоким уровнем стресса и напряжения и поэтому требует от спортсменов сформированной саморегуляции для достижения значимых успехов [1; 7].

К проблеме регуляции в психологии спорта исследователи обращаются достаточно часто. Понятие «саморегуляция» имеет междисциплинарный характер изучения. Саморегуляция определяется как целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности [5, С. 126]. В психологии саморегуляция рассматривается как системное качество, возникающее благодаря объединению индивидуально-психологических особенностей личности в единую психологическую систему [9; 11; 12].

На особенности и уровень развития саморегуляции в спорте оказывают влияние индивидуально-личностные особенности спортсменов, в частности, особенности эмоциональной сферы, волевой сферы, направленность личности, особенности темперамента [3; 4; 5]. Личностные особенности спортсмена определяют формирование индивидуального стиля деятельности, в частности индивидуальную специфику планирования, выбора тактических действий, их оценку и корректировку для достижения целей, что является необходимым условием профессионального спорта достижений [13]. Вместе с тем данные исследований свидетельствуют, что спортсменам легче оценивать свою деятельность, а не себя, свои качества, что затрудняет формирование эффективного индивидуального стиля спортивной деятельности (Гуревич М.О., Моросанова В.И., Анастаси А. и др.). В связи с этим исследование индивидуальных особенностей личности с целью обучения спортсменов эмоциональной устойчивости и устойчивости системы саморегуляции своих индивидуальных и командных действий является актуальной задачей.

Целью исследования являлось исследование индивидуальных особенностей личности как факторов саморегуляции соревновательного стресса у девушек-спортсменок командного вида спорта.

В нашем пилотном исследовании принимали участие 35 девушек-спортсменок, обучающихся в ГБПОУ «Нижегородское областное училище олимпийского резерва имени В.С. Тишина», в возрасте от 14 лет до 21 года.

Были использованы следующие методики:

1. Личностный опросник на определение типа темперамента Г. Айзенка.
2. Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман).

3. Методика «Шкала психологического стресса PSM-25». (R. Tessier, L. Lemyre, L. Fillion (1990), в адаптации Н.Е. Водопьяновой (2009)).

Изложение основного материала статьи. На первом этапе нашего исследования мы изучали показатели экстраверсии и нейротизма у спортсменов.

Результаты свидетельствуют, что 20% испытуемых девушек-спортсменок характеризуются высокими показателями экстраверсии, т.е. они общительные и открытые, имеющие широкий круг общения. Более половины испытуемых (55%) характеризуются средним уровнем экстраверсии. Они достаточно открыты для общения, стремятся контактировать с окружающими людьми. Оставшиеся 25% испытуемых – интроверты. Они не настроены вести диалог, избегают этого, у них мало собеседников. Представители этой группы часто проявляют недоверие к людям и с подозрением относятся к происходящим событиям. У 15% испытуемых спортсменок значительно выражен нейротизм. Это означает импульсивность, неуравновешенность, частые смены настроения, уязвимость перед стрессом, поверхностность и неустойчивость интересов, увлечений и контактов. У 65% испытуемых спортсменок выявлен средний уровень нейротизма. У представителей этой группы ситуативно проявляется эмоциональная неустойчивость. Лишь 20% спортсменок имеют высокий уровень эмоциональной устойчивости. Эти испытуемые быстро адаптируются в ситуациях стресса. Результаты свидетельствуют, что показатели экстраверсии в группе невысокие, соответственно наблюдается тенденция к доминированию интроверсии у спортсменок. Нейротизм в целом по группе характеризуется средними значениями.

Далее мы выявляли соотношение типов темпераментов у девушек-спортсменок в командном виде спорта. На основе полученных данных были выявлены четыре типа личности.

1-й тип (20% испытуемых) – имеют высокие показатели нейротизма и высокие показатели экстраверсии. Эти испытуемые общительны, энергичны, но неуравновешены, эмоциональны, впечатлительны, интересы неустойчивы, что соответствует холерическому темпераменту.

2-й тип (45% испытуемых) – высокие показатели экстраверсии и низкие значения нейротизма. Эти испытуемые энергичны, быстро адаптируются, общительны, эмоционально уравновешены, однако также могут быть поверхностны в интересах, не доводить дело до конца, что соответствует сангвиническому темпераменту.

3-й тип (20% испытуемых) – имеют низкий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма. Эти испытуемые обладают высоким уровнем эмоциональной устойчивости, они уравновешены, сохраняют самообладание в сложных ситуациях, но инертны, сложно перестраиваются от одной деятельности или способов деятельности к другим, медленно овладевают новыми навыками, редко проявляют инициативу в социальных контактах, что соответствует флегматическому темпераменту.

4-й тип (15% испытуемых) – имеют высокий уровень интроверсии и высокий уровень нейротизма. Эти испытуемые ранимы, впечатлительны, характеризуются низким уровнем устойчивости к стрессу, однако обладают высокой эмпатией, склонны к рефлексии и самоанализу, что соответствует меланхолическому темпераменту.

Таким образом, анализ результатов показал, что среди испытуемых спортсменок больше всего сангвиников и меньше всего меланхоликов, что является благоприятным фактором психологической совместимости в условиях командного вида деятельности [6; 8].

На втором этапе была проведена диагностика уровня развития волевой саморегуляции в группе девушек спортсменов. Общий уровень волевой саморегуляции высокий лишь у 40% спортсменок, а у 60% выявлены низкие показатели. При этом высокие показатели настойчивости выявлены у половины спортсменок (50%) и самообладания у 40%. У испытуемых с низкими показателями настойчивости отсутствует целеустремленность, в ситуации неудачи они предпочитают отступать от цели, не уверены в себе, сложно фокусируются на задаче, часто отвлекаются на более легкие и привлекательные занятия в ущерб более значимым, часто отступают от своих планов и не доводят дело до конца [10]. Также у значительной части спортсменок низкое самообладание, наблюдается импульсивность, неустойчивость, склонность к спонтанным поступкам под влиянием эмоций.

На третьем этапе исследовалась феноменологическая структура переживаний стресса, а именно измерение стрессовых реакций в соматических, поведенческих и эмоциональных проявлениях [15].

У 32% девушек-спортсменок высокий уровень стресса, который характеризуется интенсивным психическим напряжением, который может приводить к дезадаптации. У 44% – средний уровень стресса и психического напряжения. У 24% – низкий уровень стресса, что является показателем адаптации к рабочим и соревновательным нагрузкам.

Для выявления взаимосвязи уровня стресса, саморегуляции и показателей темперамента у девушек-спортсменок был использован корреляционный анализ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи уровня стресса, саморегуляции и показателей темперамента у девушек-спортсменок

Показатель	Уровень стресса
Нейротизм	0,65 при 0,01
Экстраверсия/интроверсия	0,23
настойчивость	-0,54 при 0,01
Самообладание	-0,61 при 0,01
Общий уровень саморегуляции	-0,63 при 0,01

Таким образом, анализ результатов корреляционного анализа взаимосвязи уровня стресса, саморегуляции и показателей темперамента у девушек-спортсменок позволил выявить достоверные связи между:

– уровнем нейротизма и уровнем стресса ($r=0,65$ при $0,01$), связь положительная и сильная, это говорит о том, что чем выше уровень нейротизма, тем выше уровень стресса, поэтому у спортсменок с высоким уровнем нейротизма будут наблюдаться высокие показатели стресса, и наоборот, у девушек с низкими показателями нейротизма будут низкие показатели стресса, так как нейротизм является одним из показателей силы и устойчивости нервной системы в целом;

– уровнем настойчивости и уровнем стресса ($r=-0,54$ при $0,01$), связь отрицательная и сильная, это говорит о том, что чем выше уровень настойчивости, тем ниже уровень стресса, поэтому у спортсменок с высоким уровнем настойчивости будут наблюдаться низкие показатели стресса, и наоборот, у девушек с низкими показателями настойчивости будут высокие показатели стресса, это говорит о том, что волевая регуляция значимо снижает уровень стресса путем его преодоления;

– уровнем самообладания и уровнем стресса ($r=-0,61$ при $0,01$), связь отрицательная и сильная, это говорит о том, что чем выше уровень самообладания, тем ниже уровень стресса, поэтому у спортсменок с высоким уровнем самообладания

будут наблюдаться низкие показатели стресса, и наоборот, у девушек с низкими показателями самообладания будут высокие показатели стресса;

– уровнем саморегуляции и уровнем стресса ($r=-0,63$ при $0,01$), связь отрицательная и сильная, это говорит о том, что чем выше уровень саморегуляции, тем ниже уровень стресса, поэтому у спортсменов с высоким уровнем саморегуляции будут наблюдаться низкие показатели стресса, и наоборот, у девушек с низкими показателями саморегуляции будут высокие показатели стресса.

Выводы. У трети девушек спортсменок высокий уровень стресса и психического напряжения. Наблюдается тенденция к доминированию интраверсии. Нейротизм в целом по группе характеризуется средними значениями. Среди испытуемых спортсменок больше всего сангвиников и меньше всего – меланхоликов, что является благоприятным фактором хорошей психологической совместимости в командном спорте.

Лишь у половины девушек спортсменок высокий общий уровень волевой регуляции, настойчивости и самообладания. Результаты корреляционного анализа показали, что индивидуальными особенностями девушек-спортсменок, которые способствуют преодолению соревновательного стресса будут низкий уровень нейротизма и высокий уровень самообладания, настойчивости, общей волевой саморегуляции. Полученные данные в дальнейшем позволяют проектировать и реализовывать программы индивидуального и группового психологического сопровождения спортсменок в предсоревновательный и соревновательный периоды.

Литература:

1. Бернацкий, Н.Ф. Отношение к методам саморегуляции спортсменов с различными особенностями волевой сферы / Н.Ф. Бернацкий // Сборник статей по материалам лучших выпускных квалификационных работ факультета психологии. – СПб: СПбГУ, 2011. – С. 16-22
2. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: Издательство МГУ, 1998. – 388 с.
3. Болотова, А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе / А.К. Болотова, М.М. Пурецкий // Культурно-историческая психология. – 2015. – Том 11. – № 3. – С. 64-74
4. Быков, А.В. Генезис волевой регуляции: монография / А.В. Боков. – М., 2003. – 248 с.
5. Быков, А.В. Эмоционально-волевая регуляция как вид психологической готовности человека к обучению / А.В. Быков, Т.И. Шульга. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 142 с.
6. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта: учебное пособие для вузов / Г.Д. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2007. – 376 с.
7. Журавлёв, Д.В. Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсмена / Д.В. Журавлёв. – М.: 2009. – 195 с.
8. Иванников, В.А. Проблема воли и саморегуляции / В.А. Иванников, А.В. Монроз // Материалы Всероссийской конференции с международным участием «От истоков к современности». – М.: МГУ, 2015. – С. 416-417
9. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб, 2008. – 298 с.
10. Кедярова, Е.А. Волевая регуляция как фактор деятельности студентов / Е.А. Кедярова // Известия Иркутского Государственного Университета. Серия: Психология. – 2012. – № 1. – С. 40-46
11. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 128-135
12. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – С. 18-37
13. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
14. Тарабакина, Л.В. Изучение эмоциональной зрелости у преподавателей вузов с позиции системного подхода / Л.В. Тарабакина, Т.Л. Шабанова // Вестник Мининского университета. – 2016. – №2 (15). – С. 34.
15. Шабанова, Т.Л. Специфика симптомов профессионального стресса у учителей разных типов школ / Т.Л. Шабанова, Д.Э. Орлянский, А.Б. Павлинова // Перспективы науки и образования. – 2018. – №4 (34). – С. 246-250

Психология

УДК 159.9.07

доктор педагогических наук, профессор Шипилина Людмила Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат психологических наук, доцент Шипилина Вероника Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В современном обществе все больше возрастает роль педагога как носителя ценностно-смысловых ориентаций для подрастающего поколения. Поэтому все большую актуальность приобретает аксиологическая составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов. Статья посвящена психолингвистическому исследованию понятия «профессионализм» у студентов – будущих педагогов: выявлению уровня сформированности данного понятия, его субъективного личностного смысла и ценностного наполнения для испытуемых. Методом исследования выступил свободный вербальный ассоциативный эксперимент. На основе анализа полученных данных выявлены компоненты понятийной составляющей «профессионализма» в сознании испытуемых. Классифицированы полученные ассоциативные реакции к слову-стимулу «профессионализм». Выделено ядро ассоциативного поля для понятия «профессионализм». Выявлены личностные смыслы каждого компонента понятия «профессионализм».

Ключевые слова: профессионализм, ассоциативный эксперимент, ассоциативная реакция, ассоциативное поле, психолингвистика.

Annotation. In modern society, the role of the teacher as a carrier of value-semantic orientations for the younger generation is increasing. Therefore, the axiological component of the professional training of future teachers is becoming increasingly relevant. The article is devoted to the psycholinguistic study of the concept of "professionalism" among students - future teachers: to identify the level of formation of this concept, its subjective personal meaning and value content for the subjects. The research method was a free verbal associative experiment. Based on the analysis of the data obtained, the components of the concept of "professionalism" in

the minds of the subjects were identified. The received associative reactions to the word-stimulus "professionalism" are classified. The core of the associative field for the concept of "professionalism" is singled out. The personal meanings of each component of the concept of "professionalism" are revealed.

Key words professionalism, associative experiment, associative reaction, associative field, psycholinguistics.

Введение. В отечественной психологической науке, несмотря на разнообразие подходов к пониманию и способам изучения личности, устоявшейся является точка зрения, согласно которой системообразующим свойством личности является ее направленность вообще, и ценностно-смысловая составляющая этой направленности в частности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова и др.). Сначала общество посредством механизма интериоризации «вращивает» в человеке определённые, актуальные для конкретной социально-экономической и культурной ситуации, ценностные ориентации. Потом уже сам человек, по мере взросления и степени своего участия в жизнедеятельности различных больших и малых социальных групп, начинает влиять на формирование и реализацию ценностных ориентиров общества. Особую актуальность в связи с этим приобретает профессиональная подготовка педагогов как будущих «трансляторов» определенного набора социально важных ценностных ориентиров и личностных смыслов. В процессе профессиональной подготовки педагогов возникает ряд проблем, требующих научно обоснованного решения: формирование у будущих педагогов готовности принять на себя ответственность за реализацию этой функции транслирования ценностей; отбор аксиологической составляющей содержания профессиональной подготовки педагогов; поиск и задействование организационно-психологических механизмов формирования определённых ценностных ориентаций; мониторинг результативности вышеперечисленных процессов.

В качестве одного из таких средств мониторинга сформированности ценностных ориентаций личности выступает психолингвистическое исследование, в частности – ассоциативный эксперимент. В отличие от, например, тестов или опросников он позволяет минимизировать риск получения социально желательных ответов со стороны испытуемых, а также позволяет увидеть динамику исследуемых явлений. «Первоочередная задача психолингвистического эксперимента состоит в интерпретации субъективных представлений человека, в изучении значения слова как принадлежности живому сознанию и одновременно как результата его деятельности» [5, С. 52].

Таким образом, ассоциативный эксперимент позволяет получить не только лингвистическое, но и психологическое знание: о степени сформированности определенного образа/понятия в сознания человека, о компонентах этого образа/понятия и взаимосвязях между ними, о его психологически актуальном смысле для субъекта-носителя и, как следствие – косвенно о месте этого образа в системе ценностных ориентиров человека.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов ОмГПУ, направления подготовки «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Общее количество испытуемых – 52 человека. В качестве метода исследования был выбран свободный вербальный ассоциативный эксперимент: испытуемым нужно было отреагировать на каждое слово-стимул первым пришедшим в голову словом, принадлежащим любой части речи. Экспериментальным материалом выступила анкета, включающая в себя актуальные для исследования слова-стимулы и произвольно отобранные слова-дистракторы из разных частей речи.

Для отбора слов-стимулов нами было проанализировано содержание лексемы «профессионализм» в различных словарях русского языка [1, 2, 3, 4.], а также широко известные варианты научного определения данного понятия в психологии: А.К. Марковой, Е.А. Климова, С.А. Дружилова. Для достижения большей объективности ассоциативного эксперимента компоненты понятийной составляющей «профессионализма» были сформулированы в форме разных частей речи, чтобы избежать у испытуемых возникновения ассоциативных рядов между самими словами-стимулами. В итоге анкета включала в себя 30 слов: 10 слов-стимулов (профессионализм, деятельность, умелый, эффективно, систематичность, нормативность, качественное, надежный, сложная, мастерство) и 20 слов-дистракторов.

Начнем анализ с ассоциаций, полученных непосредственно к слову «профессионализм». По частоте реакций полученные 52 ассоциации распределились следующим образом:

- 1) «мастерство» – 13,5% реакций;
- 2) «умение», «работа», «карьера» – по 9,6% от всех реакций;
- 3) «качественно», «специалист» – по 5,8%;
- 4) «упорство», «компетентность», «успешность», «квалификация» – по 3,85%;
- 5) все остальные («совершенство», «педагог», «статус», «опыт», «структура», «начальник», «деятельность», «усердие», «уверенность», «талант», «лучший работник», «костюм», «способность», «удача», «труд» и «знание») – это единичные реакции испытуемых, имеющие по 1,9% от общего количества ответов.

Как видим, среди ассоциатов присутствуют только 4 слова, входящих в понятийную составляющую «профессионализма»: «мастерство», «умение», «качественно» и «деятельность». Таким образом, процент понятийной составляющей равен 40,4%. Из всех полученных ответов 30,8% – это единичные реакции. Кроме того, процент разных реакций по отношению к их общему количеству составил 50% (26 разных реакций из полученных 52-х). Все эти статистические данные свидетельствуют о слабой сформированности образа «профессионализма» у испытуемых.

Если говорить о содержательном наполнении образа «профессионализма», то можно увидеть следующие тенденции:

– лидирующее положение среди полученных ассоциатов занимает «мастерство» (13,5%). С одной стороны, в этом можно увидеть положительную тенденцию, так как «мастерство» является не просто составной частью лексемы «профессионализм» во многих словарях, но часто практически полностью ее репрезентирует. Так, например, в «Большом толковом словаре русского языка» одно из определений профессионализма – это «профессиональное мастерство» [1]. То же самое видим в «Новом словаре русского языка» [4]. С другой стороны, ни в одном из полученных ассоциатов «мастерство», не было этого важного уточнения – «профессиональное». То есть можно предположить, что в сознании испытуемых профессионализм связан с мастерством в самом общем его виде, без погружения в какую-либо конкретную профессиональную деятельность, без связи с той или иной профессией. Это подтверждает и тот факт, что из всех полученных ассоциативных реакций только одна (!), во-первых, связана с непосредственно получаемой профессией – «педагог», а во-вторых – вообще с какой-либо конкретной профессией – кроме единичного упоминания профессии педагога ни одна другая профессия не названа;

– из 4-х ассоциатов, входящих в понятийную составляющую «профессионализма», слово «деятельность» было упомянуто лишь один раз (1,9% от всех ответов), то есть только один студент связывает профессионализм с деятельностью. В то же время ассоциат «работа», не входящий в понятийную составляющую «профессионализма», назвали 9,6% испытуемых. Таким образом, в сознании студентов приоритет отдается не деятельностной природе профессионализма, то есть целенаправленной активности, ориентированной на получение определенного результата, а его процессуальной стороне, так как работа по определению – это «процесс действия» [4];

– такие атрибуты «профессионализма» как «эффективно», «систематически», «нормативно», «надежно» (выполнять) и «сложная» (деятельность) – не нашли своего отражения ни в одной полученной ассоциативной реакции. То есть в сознании студентов они не входят в понятийную составляющую исследуемого нами явления;

– если классифицировать полученные ассоциативные реакции, то преобладающими среди них будут такие как «объект и его признак» («умение», «опыт», «уверенность», «костюм» и т.п.), «объект и образ действия» («упорный труд», «усердие» и т.п.), «причина – следствие» («качественно», «успешность», «стагус», «карьера» и т.д.). В малом количестве представлены оценочные реакции («совершенство», «лучший работник»). И нет вообще ни одной ассоциативной реакции, дающей яркий конкретный пример личности-профессионала: ни современных представителей какой-либо профессии, ни исторических примеров, ни вымышленных персонажей. Все это может свидетельствовать о приоритете рационального отношения к профессионализму над эмоциональным в сознании испытуемых;

– в ядро ассоциативного поля понятия входят наиболее часто встречающиеся ассоциативные реакции. В нашем случае, учитывая общее количество испытуемых – всего 52 человека, мы включили сюда только те реакции, которые превысили 5% от общего количества: «мастерство», «работа», «умения», «карьеру», «качественно», «специалист». Как видим, в ядро ассоциативного поля для студентов-испытуемых оказались только 3 слова из 9, входящих в понятийную составляющую «профессионализма» («мастерство», «умения», «качественно»), и еще 3 – не входящих в нее, но часто называемых испытуемыми («работа», «карьера», «специалист»).

Далее нами были схематично построены и подсчитаны ассоциативные связи между полученными компонентами понятия «профессионализм». Были получены следующие результаты – в порядке убывания:

- 1) «Работа» имеет 31 ассоциативную связь, из них: «деятельность» – 12 связей, «сложная» – 6, «эффективно» – 5, «карьера» – 4, «мастерство» – 1, «систематичность» – 1, «качественно» – 1, «умение» – 1.
- 2) «Мастерство» имеет 20 связей, из них: «умения» – 15, «качественно» – 3, «работа» – 1, «эффективно» – 1.
- 3) «Умение» – 19 связей, из них: с «мастерство» – 15, «деятельность» – 3, «работа» – 1.
- 4) «Деятельность» – 18 связей, из них: «работа» – 12, «умение» – 3, «сложная» – 2, «систематичность» – 1.
- 5) «Качественное» – 17 связей, из них: с «эффективно» – 8, «надежный» – 4, «мастерство» – 3, «нормативность» – 1, «работа» – 1.
- 6) «Эффективно» – 15 связей, из них: с «качественное» – 8, «работа» – 5, «мастерство» – 1, «систематичность» – 1.
- 7) «Сложная» – 10 связей, из них: «работа» – 6, «деятельность» – 2, «систематичность» – 2.
- 8) «Систематичность» – 5 связей, из них: «сложная» – 2, «деятельность» – 1, «эффективно» – 1, «работа» – 1.
- 9) «Надежный» – 4 связи, все они представлены одним видом – «надежный – качественное».
- 10) «Карьера» – также 4 связи, представленных одним видом, – «карьера – работа».
- 11) «Нормативность» имеет всего 1 ассоциативную связь – «нормативность – качественное».
- 12) Вошедшее в ядро ассоциативного поля слово «специалист» не получило ни одной ассоциативной связи с другими компонентами понятия «профессионализм».

Анализ такого распределения ассоциативных связей подтверждает ранее выявленные тенденции: приоритет процессуальной составляющей профессионализма («работа») над целенаправленностью и ориентированностью на результат («качественное», «эффективно»); слабое осознание обязательности достижения этого результата в определенном его проявлении («систематичность», «надежный», «нормативность»). Вошедшие в ядро ассоциативного поля в силу частоты их употребления испытуемыми ассоциаты «карьера» и «специалист» практически не имеют никаких ассоциативных связей с понятийной составляющей «профессионализма». На основе этого можно предположить наличие следующего представления у испытуемых: строить карьеру – вовсе не означает работать качественно, эффективно, надежно, нормативно и т.д.; по сути, «строить карьеру» и «обладать профессионализмом» – это две, содержательно друг с другом никак не связанные, «реальности».

Если обратить внимание на все потенциально возможные ассоциативные связи между компонентами понятийной составляющей «профессионализма», то обнаружим, что 25 из таких связей вообще не обнаружены по результатам ассоциативного эксперимента, т.е. слабо представлены (или не представлены совсем) в сознании испытуемых связи: «деятельность – качественное», «деятельность – эффективно», «деятельность – нормативность», «деятельность – надежный», «деятельность – мастерство», «эффективно – нормативность», «эффективно – надежный», «эффективно – сложная», «эффективно – умение», «систематичность – нормативность», «систематичность – качественное», «систематичность – надежный», «систематичность – мастерство», «систематичность – умение», «сложное – умение», «сложное – нормативность», «сложное – эффективно», «сложное – качественное», «сложное – надежное», «сложное – мастерство», «качественное – умение», «умение – нормативность», «умение – надежный», «мастерство – нормативность», «мастерство – надежный». Представляется возможным и нужным через содержание учебных дисциплин как общепедагогического и профессионально-педагогического, так и предметно-содержательного модулей учебного плана целенаправленно формировать данные аспекты профессионализма у будущих педагогов профессионального обучения.

Перейдем к анализу содержательного наполнения компонентов понятийной составляющей «профессионализма» – ассоциативных реакций, полученных на слова-стимулы анкеты. Далее по тексту после подзаголовка – упоминания слова-стимула – в скобках будет указан процент полученных на него единичных ответов. Данный показатель важен для определения закреплённости образа/понятия в сознании испытуемых: чем выше этот показатель – тем менее закреплён образ.

«Деятельность» (34,6%). 21,2% испытуемых дали к этому слову-стимулу ассоциацию – «работа»; еще 11,5% – «хобби»; 7,7% в сумме – «развитие» и «саморазвитие»; по 5,7% – «занятость» и «трудолюбивая»; по 3,8% – «увлеченность» и «досуг»; остальные ответы носили единичный характер. Только один человек в своей ассоциативной реакции указал на деятельность педагога, других профессий упомянуто не было. Как видим, более трети испытуемых соединяет деятельность с работой, занятостью и трудом, еще около 15% хотели бы получать эмоциональное удовлетворение от процесса («хобби» + «увлеченность»). Только 7,7% испытуемых отметили прогрессивный результат выполнения деятельности («развитие» и «саморазвитие»).

«Умелый» (30,8%). 11,5% испытуемых связывают это понятие с «мастерством»; еще 11,5% – с наличием каких-либо способностей и талантов, без их дифференциации; подавляющее количество ответов – 25% – с наличием двигательных, физических способностей, развитой тонкой моторикой («золотые руки», «рукастый», «ловкий» и т.п.); лишь 7,7% – с наличием интеллектуальных способностей («мышленный», «мудрый» и т.п.).

«Эффективно» (19,2%). Данное понятие отличается самым большим единодушием в ассоциативных реакциях испытуемых: «эффективно» – это значит «быстро» (13,5%), «качество» (11,5%), «быстро и качественно» (3,8%), связано с «результатом» (11,5%) и с «работой» (9,6%), «прогрессивно» (3,8%).

«Систематичность» (57,7%). Судя по ответам испытуемых и проценту единичных реакций, это – самое загадочное понятие из всех предложенных. Преобладающей ассоциативной реакцией является «упорядоченность» или «порядок»

(15,4%), затем идут с большим отрывом в частоте реакций «дисциплина» и «график» (по 5,7%), «постоянство», «структура» и «стабильность» (по 3,8%). Среди полученных ассоциативных реакций здесь нет ни одной эмоционально окрашенной. Можно предположить, что систематичность остается для студентов очень абстрактным понятием. Может быть именно поэтому она имеет так мало связей с другими компонентами понятийной составляющей «профессионализма» (всего 5) и ни разу не упоминалась в ассоциативном ряду к слову-стимулу «профессионализм».

«Нормативность» (34,6%). Это – одно из самых однозначно воспринимаемых понятий в сознании испытуемых: ассоциативную реакцию «правило» дали 23,1%, «закон» – 21,2%, «документ» – 9,6%, «право» – 7,7%, «регулярность» – 3,8% ответов. Само понятие «нормативность» достаточно единообразно по восприятию, но оно практически никак не связано с исследуемым понятием «профессионализм». Об этом указывает как отсутствие подобных ассоциатов к слову-стимулу «профессионализм», так и наличие только одной-единственной связи в ассоциативном поле между компонентами понятийной составляющей «профессионализма»: «нормативность – качественное».

«Качественное» (36,5%). В сознании испытуемых «качественное» означает: «дорогое» (17,3%), «хорошее» (13,5%), «долговечное» (7,7%), «образование» (5,7%), «гарантия», «отличное» и «правильное» (по 3,8%).

«Надежный» (38,5%). Данное понятие получило больше всего стереотипных ассоциативных реакций – 36,5% («друг», «замок», «Швейцарские часы» и т.п.), а также социально-детерминированных. Если во всех остальных компонентах понятийной составляющей «профессионализма» социально-детерминированные реакции были единичными, то здесь их 34,6% от всех ответов («отец», «муж», «мужчина», «партнер» и т.п.). «Сложная» (36,5%). Расстановка приоритетов в определении сложного для испытуемых, безусловно, представляет интерес – «задача» (11,5%), «жизнь», «работа» и «деятельность» (по 5,7%), «ситуация» и «упорство» (по 3,8%). В совокупности всех ассоциативных реакций, 21,2% из них связаны с разного рода интеллектуальными «сложностями» («заставляет задуматься», «мысль», «ум», «схема», «математика» и т.п.).

«Мастерство» (50%). Понимание мастерства в большинстве случаев связано с наличием определенных умений и способностей – 34,6% от всех ассоциатов («умения», «смекалка», «талант», «гениальность» и т.п.); с собственно самим процессом «делания чего-либо» – 25% («ремесло», «ремонт», «большая работа», «технология» и т.п.); с его последствиями – 15,4% («качество», «преимущество», «счастье», «успешность» и т.п.). В отличие от ситуации со всеми остальными компонентами профессионализма, ассоциаты к слову-стимулу «мастерство»: 1) содержат отсылки к конкретным профессиям – 5,8% ответов («учитель», «кондитер», «ювелир»); 2) упоминают собственно сам профессионализм – 3,8%; 3) содержат единственный полученный во всем эксперименте антропоним – Мастера из романа М. Булгакова.

«Работа» (34,6%). Ассоциативный эксперимент показал наличие очень своеобразного восприятия испытуемыми данного слова: 46,2% всех реакций – это финансовая составляющая («деньги», «зарплата», «финансовая опора», «прибыль», «достаток»); 15,4% – «труд»; по 3,8% – «рутина» и «усталость»; все остальные ответы носят единичный характер.

«Карьера» (26,9%). В сознании испытуемых карьера ассоциируется с «повышением» и «ростом» – 26%; с «успехом» – 13,5%; стереотипно с «лестницей» – также 13,5%; с финансовым обеспечением – 11,5% («доход»).

Выводы. Проведенный ассоциативный эксперимент выявил недостаточную сформированность в сознании испытуемых образа «профессионализма». Лидирующее положение в этом образе занимает «мастерство» в самом общем его виде – как владение какими-либо способностями и умениями (при этом приоритет отдается наличию моторных, физических способностей и умений над интеллектуальными), без их связи с той или иной конкретной профессией. Процессуальная составляющая профессионализма значительно преобладает над деятельностной. Слабо выражено эмоциональное отношение к образу профессионализма. Такие атрибуты как «эффективно», «систематически», «нормативно», «надежно» (выполнять) и «сложная» (деятельность) в сознании студентов не входят в понятийную составляющую профессионализма. Зато в нее включены студентами «работа» и «карьера». При этом ключевое назначение самой работы – финансово-обеспеченная жизнь. Сопоставление количества единичных реакций по каждому из компонентов понятийной составляющей «профессионализма» показывает, что наиболее закрепленными из них в сознании студентов на сегодняшний день являются такие образы как «эффективно» (19,2%) и «карьера» (26,9%), а наименее закрепленными – «мастерство» (50%) и «систематичность» (57,7%).

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Учебное электронное текстовое издание / А.С. Воронин. – Екатеринбург, 2006. – 135 с.
4. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.
5. Пищальникова, В.А. Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики: монография / В.А. Пищальникова, К.С. Карданова-Бирюкова, Н.С. Панарина, Н.И. Степкин, А.И. Хлопова, С.Н. Шевченко. – М.: Р.Валент, 2019. – 200 с.

Психология

УДК 316.6 + 37.08

доктор педагогических наук, профессор Шипилина Людмила Андреевна
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат психологических наук, доцент Шипилина Вероника Васильевна
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ЦЕННОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОКОЛЕНИЯМИ ДРУГ ДРУГА КАК ОСНОВА ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТА ЦЕННОСТЕЙ СРЕДИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей иерархии ценностных ориентаций педагогов системы профессионального образования – представителей разных поколений. Исследование проводилось в контексте методологии социокультурного подхода и теории поколений. Осуществлена диагностика ценностных ориентаций педагогов. Исследовано ценностное восприятие педагогами разных поколений друг друга. В статье обосновывается положение о ценностном восприятии других в качестве основы возникновения конфликта ценностей в системе «педагог-педагог» в

современных образовательных учреждениях. Объектом исследования явились ценностные ориентации педагогов современных профессиональных образовательных учреждений – представителей разных поколений, предметом – ценностное восприятие представителей других поколений как основание для возникновения конфликта ценностей среди педагогов.

Ключевые слова: поколение, ценность, ценностные ориентации, ценностное восприятие, ценностный конфликт, педагог профессионального образования.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the hierarchy of value orientations of teachers of the vocational education system – representatives of different generations. The research was conducted in the context of the methodology of the socio-cultural approach and the theory of generations. Diagnostics of value orientations of teachers is carried out. The value perception of teachers of different generations of each other is investigated. The article substantiates the provision on the value perception of others as the basis for the emergence of a conflict of values in the "teacher-teacher" system in modern educational institutions. The object of the study was the value orientations of teachers of modern professional educational institutions – representatives of different generations, the subject - the value perception of representatives of other generations as the basis for the emergence of a conflict of values among teachers.

Key words: generation, value, value orientations, value perception, value conflict, teacher of professional education.

Введение. В современном социокультурном мире уже не является аксиомой утверждение о преемственности поколений как механизме передачи социокультурного опыта от старшего поколения к младшему. С начала XXI века все более явно прослеживается кризис традиционной системы ценностей и проявляются черты префигуративной культуры (М. Мид), в которой молодое поколение определяет характер и тональность развития общества. Это находит, в свою очередь, отражение в остроте межпоколенческих отношений и актуализирует проблему конфликта поколений в его ценностном аспекте. Вне дискуссии признается факт, что образование, как транслятор культуры в содержательном плане и своего рода проектировщик будущего в плане стратегических целей развития общества, является инструментом влияния на ментальные ценности людей. В этом заключается ценность самого образования и значение и роль педагога в воспитании молодого поколения. Как справедливо утверждает П.Е. Поспелов «...ценность современного образования стремительно девальвируется, в том числе и потому, что сам педагогический корпус перестает быть носителем и транслятором культурных ценностей, смыслов и норм» [8, С. 18]. Одним из результатов реформирования российского образования является трансформация экономического и социально-профессионального статуса педагога. За последнее десятилетие сформировалось парадоксальное отношение общества и государства к профессии учителя. С одной стороны, в официальных документах подчеркивается значимость педагогического труда в государстве, с другой, наблюдается стремительное падение престижа педагогической профессии в обществе. По результатам опроса россиян, проводимого Общественной палатой РФ в 2019 году методом онлайн-анкетирования (1667 человек), 71% опрошенных оценивают статус профессии учителя как низкий [10]. В исследовании М.Р. Хуснутдиновой главными причинами низкого статуса педагога в обществе называются превращение педагога в обслуживающий персонал, отсутствие возможностей для самореализации и экономическая необеспеченность [13]. Как показывают результаты исследований, выполненных в логике поколенческого подхода (Волкова Н.В., Пищик В.И., Федоров А.А., Чикер В.А. и др.), в образовательных учреждениях России сегодня работают представители нескольких поколений; в условиях экономической и политической нестабильности межпоколенческие конфликты в педагогической среде становятся проблемой, которая может негативно влиять на качество образования. Конфликт, как тип социального отношения, присущ социальным процессам; в конфликтологии выделено достаточно много типов и видов конфликта, среди них особо выделяется ценностный конфликт, поскольку ценности в самом общем смысле – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. В настоящее время проблема конфликтов ценностной требует особо пристального внимания исследователей. В.Л. Литвин акцентирует внимание на том, что «...при более внимательном обращении к ней обнаруживаются серьезные резервы, позволяющие вскрыть внутренние движущие пружины конфликтного взаимодействия, объяснить процесс осмысления конфликтующими сторонами своих ролей в противоборстве, целей, стратегии поведения, прогноза результатов, психологических, моральных, волевых импульсов индивидов» [6, С. 6].

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось в течение 2022-2023 учебного года среди педагогов колледжей г. Омска на базе Регионального научно-образовательного центра «Интеграция» Омского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 100 педагогических работников 2-х колледжей, принадлежащих к 3-м поколениям. Выбор базы исследования не является случайным и обоснован специфическими характеристиками преподавателей СПО, как особой профессиональной группы, обеспечивающей реализацию полипрофессиональных образовательных программ профессионального образования. Это предполагает наличие таких характеристик как профессиональная мобильность, способность понимать свою профессию как один из возможных динамичных вариантов и метакомпетентностное мышление. «Очевидно, что это должны быть не столько отдельные педагоги-«многостаночники», сколько педагогические коллективы разных, но точно «подобранных» профессионалов» [4, С. 33]. Цель исследования: выявление иерархии ценностных ориентаций педагогов профессиональных образовательных организаций в контексте теории поколений и обоснование ценностного восприятия поколениями друг друга в качестве основы возникновения ценностного конфликта между поколениями.

Гипотеза исследования основывалась на предположении о существовании связи ценностного восприятия с конфликтом ценностей выживания и ценностей самореализации в системе «педагог-педагог» между представителями различных поколений. Цель исследования: выявление особенностей ценностных ориентаций педагогов профессионального образования и обоснование ценностного восприятия поколениями друг друга как основы для возникновения конфликта ценностей среди педагогов. Методологической базой исследования послужили положения социокультурного подхода, позволяющего выявить наиболее значимые ценности и адаптировать их к переменам, происходящим в сознании людей на том или ином историческом этапе [5]. Результаты исследования интерпретировались на основе понимания ценностных ориентаций как «...системы устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [12, С. 128]; согласия с утверждениями о том, что «... поколения могут выступать в качестве своеобразного коллективного субъекта, характеризующегося единой ценностно-смысловой основой ментальности. ...люди, объединенные в одно поколение, сходным образом воспринимают и интерпретируют историческую ситуацию и выстраивают стратегии своей жизни» [7, С. 82]., «...ценностные конфликты – это конфликтные ситуации, в которых разногласия между участниками связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, имеющими для них особое значение» [1, С. 118]. Выборка испытуемых, согласно классификации В.И. Пищик [7], представлена в исследовании следующими поколениями: 1. Традиционное (носители традиционной ментальности) – 1946-1964, 28 чел. Средний возраст: 62,5 лет; 2. Переходное (носители переходной ментальности) – 1965-1983, 44 чел. Средний возраст: 45 лет; 3. Информационное (инновационные – носители

инновационной ментальности) – 1984-1999, 22 чел. Средний возраст: 25 лет. Распределение поколений в выборке подтверждает, в целом, результаты других исследований педагогических кадров в современной России в контексте теории поколений: большая часть педагогов в колледжах представлена педагогами зрелого возраста (представители традиционного и переходного поколений) – 72%; 22% составляют представители информационного поколения. Характеристики ценностей и ценностных ориентаций поколений достаточно полно представлены во многих исследованиях; в нашем исследовании мы воспользуемся описанием типологических признаков поколений, данных В.И. Пищик [8]. В исследовании использовались следующие методики: а) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [3, С. 26-28], позволяет выявить иерархию ценностных ориентаций человека; б) анкета А.М. Рикеля, С.В. Доренской [11], позволяет выявить особенности восприятия поколениями друг друга. Анкета нами модифицирована в содержательном плане в соответствии с методологией исследования. Результаты диагностики ценностных ориентаций педагогов колледжей в контексте теории поколения представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1

Ранговые показатели терминальных ценностей педагогов колледжей

Ранг	Традиционное поколение (Т)		Переходное поколение (П)		Информационное поколение (И)	
	значимые	незначимые	значимые	незначимые	значимые	незначимые
1	здоровье	удовольствия, интересная работа	здоровье	равенство	уверенность в себе, здоровье	общественное признание
2	материальная обеспеченность	познание (расширение своего кругозора)	интересная работа, творчество, познание	удовольствия	любовь, удовольствия	самостоятельность, равенство
3	счастливая семейная жизнь	общественное признание	любовь, счастливая семейная жизнь	красота	отсутствие материальных затруднений	интересная работа

Как свидетельствуют данные таблицы 1, у всех поколений в приоритете ценность здоровья (1 ранг); вероятно, это является следствием трудовых и психологических нагрузок, связанных с профессией педагога. Интересная работа значима только для П (ранг 2). Материальная обеспеченность входит в число значимых ценностей для Т (ранг 2) и И (ранг 3); первые работают, потому что пенсии не обеспечивают прожиточный минимум, вторые – потому что в большинстве своем не имеют еще квалификационных категорий, имеют низкую заработную плату. Семья является значимой ценностью для Т.и П (ранг 3). Познание является значимой ценностью для П (ранг 2) и незначимой (уже) для Т (ранг 2). Удовольствия являются значимыми ценностями для И (ранг 2) и незначимыми для поколения П (ранг 2). Незначимы ценности «равенство» для П и «общественное признание» для И.

Среди инструментальных ценностей (табл. 2) обращают на себя внимание такие ценности как «жизнерадостность»: значима для П и И (ранги 2-3); «высокие запросы»: самые значимые для И (ранг 1) и незначимы для Т и П (ранг 1 и 3 соответственно); «образованность» значима для Т и П (ранг 3 и 1 соответственно) и незначима для И (ранг 3); «нетерпимость к недостаткам в себе и другим»: значима для Т (ранг 3) и не значима для П и И (ранг 3 и 2 соответственно).

Таблица 2

Ранговые показатели инструментальных ценностей педагогов колледжей

Ранг	Традиционное поколение (Т)		Переходное поколение (П)		Информационное поколение (И)	
	значимые	незначимые	значимые	незначимые	значимые	незначимые
1	честность	высокие запросы	образованность	нетерпимость к недостаткам в себе и других	высокие запросы	исполнительность
2	ответственность	рационализм	жизнерадостность	твердая воля	смелость в отстаивании взглядов	нетерпимость к недостаткам в себе и других
3	образованность, нетерпимость к недостаткам в себе и других	жизнерадостность	широта взглядов	высокие запросы	жизнерадостность	образованность

Анализ полученных данных по методике М. Рокича свидетельствует о том, что ценностные ориентации педагогов колледжей закономерно остаются в рамках традиционной модели базовых ценностей, но содержательное наполнение и приоритеты проявляются с учетом поколенческих ценностных ориентиров и современной социокультурной ситуации.

Анализ свободных ответов испытуемых по результатам анкетирования позволил охарактеризовать ценностное восприятие поколениями себя и друг друга. В таблицах 3-5 представлены самые часто встречающиеся ответы.

Восприятие ценностей традиционного поколения различными группами испытуемых

Ценности (мнение о своем поколении)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение переходного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение информационного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения
здоровье	100	материальная обеспеченность здоровье	100	материальная обеспеченность	95
материальная обеспеченность	93	счастливая семейная жизнь	91	нетерпимость к недостаткам в себе и других, здоровье	90
ответственность, образованность	86	образованность, познание	86	исполнительность	81
счастливая семейная жизнь	78	общественное признание	81	общественное признание	68

Таблица 4

Восприятие ценностей переходного поколения различными группами испытуемых

Ценности (мнение о своем поколении)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение традиционного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение информационного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения
здоровье, материальная обеспеченность	100	здоровье	100	здоровье	90
интересная работа, образованность	90	счастливая семейная жизнь	89	счастливая семейная жизнь	90
счастливая семейная жизнь	90	образованность, познание	86	творчество, материальная обеспеченность	81
широта взглядов	68	ответственность, материальная обеспеченность	81	жизнерадостность	72

Таблица 5

Восприятие ценностей информационного поколения различными группами испытуемых

Ценности (мнение о своем поколении)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение традиционного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения	Ценности (мнение переходного поколения)	Количество упоминаний (%) от выборки поколения
здоровье, материальная обеспеченность	100	здоровье, уверенность в себе	100	здоровье	100
высокие запросы	90	высокие запросы	92	равенство	86
удовольствия	77	материальная обеспеченность	92	уверенность в себе	81
уверенность в себе	68	удовольствия	90	удовольствия	73

Согласно данным опроса, все три поколения считают здоровье приоритетной ценностью для своего поколения и для других. Материальную обеспеченность как ценность традиционное поколение оценивает как значимую для своих ровесников, но полагает, что эта ценность имеет еще большую значимость для переходного поколения и меньшую для молодежи. Информационное поколение считает приоритетной эту ценность для традиционного поколения, но не для поколения переходного периода и своих ровесников. Примерно одинаковыми по значимости в иерархии ценностей традиционного и переходного поколений представлена ценность «счастливая семейная жизнь»; поколение младших оценивает данную ценность как значимую для своих родителей, но она не является приоритетом для них самих; однако, традиционное поколение полагает, что семья является приоритетной ценностью для младших. Образованными считают себя старшее и среднее поколение, но если среднее поколение связывает ценность образования с интересной работой, то для старшего поколения интересная работа уже не является значимой; при этом они выделяют значимой для себя ценность «ответственность» в связке с образованностью, а для переходного поколения связывают образованность с познанием. Для младшего поколения образованность и интересная работа не являются значимыми; в это плане, позиции старших и средних относительно младших совпадают с мнением младших. Стоит отметить специфику представлений о приоритетных ценностях информационного поколения; для них значимыми являются высокие запросы, удовольствия, уверенность в себе. Для более старших поколений эти ценности вообще не входят в список приоритетных. При этом представители

информационного поколения отмечают в качестве присущих традиционному поколению такие ценности, как нетерпимость к недостаткам в себе и других, исполнительность и общественное признание; они считают творчество жизнерадостностью отличительными особенностями ценностных приоритетов переходного поколения. Для более старших поколений эти ценности вообще не входят в список приоритетных. Единство мнений прослеживается у представителей переходного и информационного поколений о значимости ценности «общественное признание» для традиционного поколения, в то время как само это поколение данную ценность не выделило как значимую для себя. Интересно, что переходное поколение приоритетной для себя определяет широту взглядов как ценность, а представители других поколений это никак не отмечают. Анализ особенностей ценностного восприятия педагогами своего поколения и представителей других поколений показал наличие «разрыва» преемственности ценностей между поколениями. Наибольшее проявление этого «разрыва» наблюдается между ценностями традиционного и информационного поколений. Наблюдается тенденция преобладания нереальных ожиданий и завышенных требований, гедонистических проявлений среди молодежи, с одной стороны, и драматического отставания традиционных ценностей старшим поколением в ситуации, когда материальное и духовное наследие, которое по законам преемственности развития они должны и обязаны передать своим преемникам, практически отвергнуто, с другой. Несмотря на то, что переходное поколение занимает позицию «золотой середины» в оценке ценностей других поколений, эта ситуация создает условия для конфликтного межпоколенческого взаимодействия, которое уместно описывать в категориях Р. Инглхарта: ценности выживания против ценностей самореализации [2].

Выводы. Таким образом, анализ исследовательских данных позволяет представить не только особенности ценностных ориентаций педагогов профессионального образования, представленных тремя поколениями, но и выявить специфику ценностного восприятия поколениями друг друга. Материалы проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о связи ценностного восприятия с конфликтом ценностей выживания и ценностей самореализации в системе «педагог-педагог» между представителями различных поколений. Результаты, полученные на выборке педагогов профессионального образования, подтверждают выводы других исследователей о наличии проблемы конфликта ценностей в российском обществе. Перспективным направлением дальнейшего исследования ценностных ориентаций педагогов профессионального образования нам представляется изучение механизмов работы с ценностным конфликтом в контексте теории поколений.

Литература:

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с. – URL: http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/grishina_psy_conf.pdf (дата обращения: 01.06.2023)
2. Инглхарт, Р. Культурная эволюция. Как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир / Рональд Инглхарт; пер. с англ. С.Л. Лопатиной, под ред. М.А. Завадской, В.В. Косенко, А.А. Широкаковой, научн. ред. Э.Д. Панарин. – Москва: Мысль, 2018. – 347 с. – URL: https://sotsium.ru/uploads/files/demo-mysl/inglehart_p1-40.pdf (дата обращения: 02.06.2023)
3. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Кислов, А.Г. СПО-ВПО: Обновление парадигмы / А.Г. Кислов // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – №10. – С. 31-34. – URL: https://www.academia.edu/23124179/К_современной_парадигме_среднего_профессионального_образования?auto=download&email_work_card=download-paper (дата обращения: 30.05.2023)
5. Лапин, Н.И. Расхождения и возможные синтезы в динамике терминальных и инструментальных ценностей россиян / Н.И. Лапин // Пути России: существующие ограничения и возможные варианты / Под общей ред. Т.Е. Ворожейкиной. – М., 2004. – С. 245-253
6. Литвин В.Л. Ценностный конфликт в современном обществе (социально-философский аспект): автореферат дис. ...канд. философ. наук: 09.00.11 / Литвин Вячеслав Львович. – Иркутск, 2004. – 26 с.
7. Пищик, В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности / В.И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011. – №2. – С. 80-88. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n2/42361 (дата обращения: 29.05.2023)
8. Пищик, В.И. Типологические и идентификационные признаки поколений / В.И. Пищик // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 215-236. – DOI: 10.21702/rpj.2018.2.9
9. Поспелов, А.Е. Конфликт ценностей в образовательной парадигме современной России: автореферат дис. ...канд. философ. наук: 09.00.13 / Поспелов Александр Евгеньевич. – Ставрополь, 2005. – 22 с.
10. Результаты опроса россиян на тему «Статус учителя в современном обществе». – URL: <https://www.esur.ru/Files/file9720.pdf> (дата обращения: 02.06.2023)
11. Рикель, А.М. Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества / А.М. Рикель, С.В. Доренская // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 4. – С. 205-225. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32468190> (дата обращения: 29.05.2023)
12. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с. – Сайт педагогического колледжа г. Орска [сайт]. URL: http://pedcollege.com/wp-content/uploads/2013/09/369019_C1966_slastenin_v_a_chizhakova_g_i_vvedenie_v_pedagog.pdf (дата обращения: 02.06.2023)
13. Хуснутдинова, М.Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов / М.Р. Хуснутдинова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – №4. – С. 38-48. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2017_n4/pse_2017_n4_Husnutdinova.pdf (дата обращения: 30.05.2023)

УДК 159.922

старший преподаватель Шитикова Елена Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

РОЛЬ ИННОВАЦИОННО-МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме актуализации и развития научного потенциала личности как психологического феномена. Проектирование современной образовательной среды предполагает стимулирование исследовательской активности обучающихся на всех ступенях образования, что возможно реализовать посредством развития научно-исследовательского потенциала личности. Современный высококвалифицированный специалист должен обладать компетенциями оптимальной реализации научно-исследовательской деятельности, т.е. иметь высокий научный потенциал личности для решения профессиональных задач, задач самообразования и саморазвития в стремительно изменяющихся реалиях. Научный потенциал личности, с одной стороны, подразумевает внутренний ресурс, позволяющий эффективно осуществлять научную деятельность, с другой стороны, предполагает готовность к данной сложной познавательной деятельности. В статье рассматриваются особенности развития научного потенциала личности в юношеском возрасте на выборках старшеклассников и студентов. Представлены, осмыслены и проанализированы результаты эмпирического изучения общего уровня научного потенциала личности и его критериев – мотивации исследования, операциональной готовности к исследовательской деятельности, научного стиля мышления, научно-творческой активности. Описаны особенности инновационно-мыслительной деятельности старшеклассников и студентов с относительно низким (адаптивным и репродуктивным) и относительно высоким (эвристическим и креативным) уровнями научного потенциала личности. Результаты эмпирического исследования и их осмысление позволили подтвердить гипотезу о том, что инновационно-мыслительная деятельность является психологическим условием развития научного потенциала личности.

Ключевые слова: научный потенциал личности, инновационно-мыслительная деятельность, типы мышления, инновационная направленность мышления, юношеский возраст.

Annotation. Designing a modern educational environment involves stimulating the research activity of students at all levels of education, which can be realized through the development of the research potential of personality. A modern highly qualified specialist should have the competencies for the optimal implementation of research activities, have a high scientific potential of the individual to solve professional tasks, tasks of self-education and self-development in rapidly changing realities. The article discusses the features of the development of the scientific in adolescence on the samples of high school students and students. The results of research of the general level of scientific potential and its criteria are presented, comprehended and analyzed. The article describes the features of innovative thinking activity of respondents of youth age with low level and high level of scientific potential of personality. Innovative thinking activity is presented as the main psychological condition for development of the scientific potential of personality in youth.

Key words: scientific potential of personality, innovative thinking activity, innovative orientation of thinking, adolescence.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания НИУ «БелГУ» на 2023-2025 гг. № FZWG-2023-0017

«Разработка концепции просоциального педагогического образования в вузе как долгосрочное инвестирование в развитие человеческого капитала, помогающих стратегий, солидарного общества»

Введение. В условиях стремительного развития современного мира и усиливающейся цифровизации всех сфер общественной жизни особо актуально звучит проблема подготовки профессионала. Интенсификация развития науки и технический прогресс способствуют появлению новых требований к человеческим ресурсам (П.М. Алексеева, Л.Ю. Айснер, Л.Г. Кроль, Т.А. Петкова) [1, 2, 9]. Данные требования касаются не только сугубо профессиональных умений и наличия у специалиста профессионально-важных качеств. Особое значение отводится умению точно и эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях неопределенности, решая открытые задачи, а также работать в интенсивно изменяющемся окружающем пространстве, в том числе цифровом.

Актуальные реалии требовательны к мыслительной деятельности специалиста, к его креативности и инновационности мышления. Более того, современный специалист должен быть готов к осуществлению научно-исследовательской деятельности для четкого и эффективного решения нестандартных профессиональных задач [5]. Вышесказанное определяет особую важность вопроса подготовки таких специалистов в условиях вузовского образовательного пространства (Н.В. Бордовская, Д.Б. Гарец, Е.В. Кузеванова, С.Н. Костромина). Однако актуализация научного потенциала личности при организации определенных условий возможна в более ранних возрастах (А.В. Леонтович, Г.В. Макотрова, Л.А. Казарина) – в процессе школьного обучения, особенно в старших классах. При этом ситуацию развития научно-исследовательского потенциала следует рассматривать как «образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания, отражающего динамику его отношения к быстро меняющемуся миру, умения активно его исследовать в условиях новизны и неопределенности научного знания» [8, С. 144].

Изложение основного материала статьи. По утверждению Б.Г. Ананьева, именно юношеский возраст является наиболее чувствительным для развития основных социогенных потенциалов человека [3], при этом немаловажным является актуализация научного потенциала личности. Специфика познавательного развития и возрастные личностные особенности могут обеспечить подготовленность юношей и девушек к научно-исследовательской деятельности в условиях школьного и вузовского образования.

М.К. Мамардашвили, М.Н. Эпштейн, С.В. Величко, анализируя понятие «потенциал», указывают на внутренний ресурс, позволяющий эффективно выполнять определенную деятельность. В то же время, человек и его психика проявляются и развиваются только в деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков). Таким образом, ценность потенциала предполагает переход деятельностиному воплощению.

Научный потенциал личности (НПЛ) представляет собой внутренний ресурс, позволяющий достичь результата научной деятельности. В нем обнаруживаются следующие составляющие: «мотивация и технологическая готовность личности к исследованию, степень развития научного стиля мышления и научно-творческая активность личности» [7, С. 136].

Резюмируя вышеизложенное, бесспорно, что научный потенциал личности актуализируется только в деятельности, а именно – в научно-исследовательской, предъявляя высокие требования к мыслительной деятельности исследователя.

Отечественные ученые (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.) показали, что юношеский возраст сензитивен для становления абстрактно-теоретического мышления. Понимание, что специфика познавательного развития в юношеском возрасте может обеспечить возможность реализации эффективной научно-исследовательской деятельности, сконцентрировал наше внимание на мыслительной деятельности исследователя как центральной предпосылке актуализации научного потенциала личности. Однако важной особенностью данной деятельности является креативная и инновационная направленность, поскольку для создания научного продукта необходимо не только высокоразвитое абстрактно-теоретическое мышление, важным условием является креативность. Т.А. Барышева рассматривает креативность в качестве системного психического образования, указывая, что интеллектуальные параметры креативности проявляются в способности к преобразованиям, дивергентности [4]. Креативность мыслительной деятельности обуславливает достижение продукта научного исследования в виде нового знания – достоверного и актуального.

Тем не менее, научный результат, представленный в виде нового знания, должен не только отвечать научным критериям, но быть потенциально полезным и необходимым для общества, т.е. быть инновационным. Согласно С.Р. Яголкинскому, инновационность предполагает способность субъекта осмысливать, совершенствовать и внедрять оригинальные идеи [11]. По словам В.И. Слободчикова, инновация предполагает процесс внедрения инновационного опыта, а также его культурное оформление в определенной сфере [10]. Иначе говоря, важной характеристикой инновационности является способность реализовать инновацию.

Таким образом, научная деятельность, базируясь на познавательных и личностных особенностях, корректируясь социальными запросами и раскрываясь посредством интеллектуальной деятельности, сфокусирована на получении обоснованного и доказанного нового знания.

С целью изучения особенностей инновационно-мыслительной деятельности юношей и девушек с разным уровнем научного потенциала личности было проведено эмпирическое исследование. Мы предположили, что инновационно-мыслительная деятельность является условием развития научного потенциала личности. Выборку составили 238 респондентов (118 старшеклассников и 120 студентов) юношеского возраста, из них 48% представители мужского пола, 52% – женского пола.

Научный потенциал личности старшеклассников исследован с помощью анкет для изучения сформированности учебно-исследовательской культуры учащихся (М.А. Сурушкин, Е.В. Швачко и др.), научный потенциал студентов – с помощью одноименных анкет (М.А. Сурушкин, Г.В. Макотрова и др.). Для изучения характеристик инновационно-мыслительной деятельности использованы: фактор «В» («Многофакторный личностный опросник 16PF», Р. Кеттелл), методики изучения личностной креативности (Е.Е. Туник) и «Типа мышления» (Г.В. Резапкина); «Опросник М. Киртона для определения типа инновационного мышления» (М. Киртон).

Эмпирическое изучение особенностей развития научного потенциала личности показало, что у большинства респондентов обнаружен относительно низкий (адаптивный и репродуктивный) уровень научного потенциала личности (65%). Н-критерий Крускала-Уоллиса, используемый для выявления различий по общему уровню научного потенциала личности среди старшеклассников и студентов, обнаружил значимые различия ($p=0,01$, $N=110,651$). Более того, статистические различия между старшеклассниками и студентами обнаружены по всем составляющим научного потенциала юношей и девушек.

Согласно результатам исследования, наибольшая выраженность обнаружена по параметрам «мотивация исследования» (Местарш.=2,2, Местуд.=3,3, мах=4) и «научно-творческая активность» (Местарш.=2,4, Местуд.=3,1, мах=4), однако по этим же показателям наиболее выражены различия между старшеклассниками и студентами. Для респондентов выборки характерна слабая представленность таких параметров НПЛ, как технологическая (операциональная) готовность к исследованию (Местарш.=2,1, Местуд.=2,5, мах=4) и «научный стиль мышления» (Местарш.=2,3, Местуд.=2,8, мах=4). Однако научный стиль мышления студентов развит лучше, что, прежде всего, связано с опытом осуществления студентами исследовательской деятельности при усвоении образовательной программы и воплощении инициативных исследований.

Учитывая полученные результаты, источником развития научного потенциала старшеклассников являются исследовательская мотивация, а также стимуляция творческой активности в научно-исследовательской деятельности, вместе с тем у студенческой молодежи в активизации научного потенциала преобладающее значение приобретает специфика мышления, его инновационность и креативность, иными словами, ведущими становятся характеристики инновационно-мыслительной деятельности (ИМД).

Анализ результатов изучения ИМД у юношей и девушек показал, что у респондентов доминирует словесно-логический тип мышления (42%), у 7% юношей и девушек преобладает абстрактно-символический тип, однако выраженность данного параметра невысокая ($Me=4,9$, $мах=8$), что демонстрирует важность организации психолого-педагогических условий, способствующих развитию абстрактно-теоретического мышления.

Существенным аспектом инновационно-мыслительной деятельности является инновационная направленность мышления, поскольку позволяет не только продуцировать, осмысливать и анализировать научные идеи, но определять их актуальность для современного этапа развития науки и общества. Изучение инновационности мышления показало: для юношей и девушек с относительно низким (адаптивным и репродуктивным) НПЛ характерен адаптивный тип мышления (75%), при этом у студентов и старшеклассников с относительно высоким (эвристическим и креативным) НПЛ существенно доминирует инновационность мышления (67%).

Преобладание адаптивного мышления у юношей и девушек с относительно низким НПЛ свидетельствует о избегании нестандартных задач. В отличие от них, «адапторы» с относительно высоким НПЛ при решении проблемных задач проявляют стабильность, предпочитая использовать апробированный алгоритм, они склонны к продуцированию идей, способствующих повышению эффективности, но не существенному изменению. Склонность к инновационному мышлению у девушек и юношей с относительно низким НПЛ свидетельствует об имеющихся ресурсах для эффективной научно-исследовательской деятельности, которые не актуализируются, в первую очередь, из-за слабой и неустойчивой мотивации и операциональной неготовности к этой деятельности. Согласно полученным результатам, юноши и девушки с относительно высоким НПЛ отличаются способностью инновационно мыслить, при решении открытых задач генерируют множество идей, способны ставить и осмысливать исследовательские проблемы.

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал существенные взаимосвязи показателей инновационно-мыслительной деятельности и научного потенциала личности (таблица 1).

Матрица интеркорреляций показателей инновационно-мыслительной деятельности и научного потенциала личности юношей и девушек

	АС	СЛ	НО	К	ИМ	МИ	ТГ	НСМ	НТА	ОУНПЛ
АС	1,000									
СЛ	,571**	1,000								
НО	,239**	,408**	1,000							
К	,586**	,342**	,215*	1,000						
ИМ	,295**	0,170	-0,045	,443**	1,000					
МИ	,470**	,259**	-0,042	,650**	,495**	1,000				
ТГ	,567**	,423**	0,115	,705**	,528**	,777**	1,000			
НСМ	,566**	,422**	0,023	,594**	,531**	,734**	,744**	1,000		
НТА	,404**	,404**	-0,007	,585**	,456**	,725**	,628**	,714**	1,000	
ОУНПЛ	,591**	,468**	0,059	,758**	,574**	,890**	,900**	,880**	,824**	1,000

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

АС – абстрактно-символический тип мышления; СЛ – словесно-логический тип мышления; НО – наглядно-образный тип мышления; К – креативный тип мышления; ИМ – инновационность мышления; МИ – мотивация исследования; ТГ – технологическая готовность к исследованию; НСМ – научный стиль мышления; НТА – научно-творческая активность личности; ОУНПЛ – общий уровень научного потенциала личности.

Согласно полученным результатам, найдены взаимосвязи между общим уровнем НПЛ и ключевыми характеристиками ИМД – «абстрактно-символическим типом мышления» ($r=0,591$, $p=0,01$), «словесно-логическим типом мышления» ($r=0,461$, $p=0,01$), «креативным типом мышления» ($r=0,758$, $p=0,01$) и «инновационностью мышления» ($r=0,574$, $p=0,01$). Это дает основание полагать, что вышеуказанные особенности выступают условием проявления научного потенциала личности.

Обнаружены тесные корреляции между параметрами инновационно-мыслительной деятельности юношей и девушек и структурными показателями НПЛ: «мотивацией исследования» и «креативным типом мышления» ($r=0,650$, $p=0,01$), «инновационностью мышления» ($r=0,495$, $p=0,01$); между «технологической готовностью» и «абстрактно-символическим типом мышления» ($r=0,567$, $p=0,01$), «креативным типом мышления» ($r=0,705$, $p=0,01$), «инновационностью мышления» ($r=0,528$, $p=0,01$). Следует указать, именно эти особенности выступают ресурсами развития мотивационной и операциональной готовности к научному исследованию. Сильные связи существуют между этими же характеристиками ИМД и «научным стилем мышления» (абстрактно-символический тип мышления) ($r=0,566$, $p=0,01$), «креативный тип мышления» ($r=0,594$, $p=0,01$) и «инновационность мышления» ($r=0,531$, $p=0,01$), при этом научно-творческая активность личности коррелирует с «креативным типом мышления» ($r=0,585$, $p=0,01$) и «инновационностью мышления» ($r=0,574$, $p=0,01$).

Применение множественного регрессионного анализа позволило обнаружить влияние ключевых характеристик инновационно-мыслительной деятельности (абстрактно-символического, словесно-логического типов мышления, креативности и инновационности мышления ($p=0,05$)) как на общий уровень НПЛ юношей и девушек, так и на его критерии (таблица 2).

Множественный регрессионный анализ влияния инновационно-мыслительной деятельности на научный потенциал личности юношей и девушек

	Мотивация исследования		Технологическая готовность		Научный стиль мышления		Научно-творческая активность		Ориентация на исследование в профессии	
	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
ПД	-0,018	-0,183	0,092	1,075	-0,175**	-2,201	0,361*	4,350	-0,193*	-2,675
АС	0,022	0,221	-0,119	-1,310	0,274*	3,240	0,154	1,749	0,039	0,515
СЛ	-0,128	-1,234	0,271*	2,933	0,187**	2,168	0,297*	3,315	0,239*	3,074
НО	-0,201**	-2,470	-0,042	-0,581	-0,078	-1,154	0,203*	2,876	-0,090	-1,473
К	0,474*	4,036	0,491*	4,694	0,290*	2,970	0,503*	4,946	0,577*	6,542
В	0,342*	3,829	-0,005	-0,064	0,104	1,398	0,129	1,668	0,135**	2,017
ИМ	0,194**	2,352	0,276*	3,743	0,254*	3,696	0,144	2,009	0,243*	3,913

Примечание: * $p=0,01$, ** $p=0,05$.

ПД – предметно-действенный тип мышления; АС – абстрактно-символический тип мышления; СЛ – словесно-логический тип мышления; НО – наглядно-образный тип мышления; К – креативный тип мышления; ИМ – инновационность мышления.

Выводы. Осмысление результатов эмпирического исследования и их статистический анализ дают основание утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась, а, следовательно, инновационно-мыслительная деятельность является ключевым условием развития научного потенциала личности старшеклассников и студентов.

В современных реалиях развитие молодежного потенциала, в частности, научного потенциала личности, в интересах инновационного социально ориентированного изменения страны является стратегической целью государственной молодежной политики (Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Н.В. Ерошенков и др.) [6]. Ключевые результаты эмпирического исследования могут быть использованы при создании психолого-педагогических условий для актуализации научного потенциала личности, поскольку развитие данного феномена является долгосрочным инвестированием в человеческий капитал.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества: коллективная монография / Л.Ю. Айснер, О.Д. Наумов, Г.Я. Вяткина [и др.]. – Ульяновск: Вып. 6, из-во «Зебра», 2021. – 293 с.
2. Алексеева, П.М. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / П.М. Алексеева, Т.Ю. Гвильдис / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 1. – С. 10-12
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 229 с.
4. Барышева, Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т.А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 316 с.
5. Гавкалюк, Б.В. Сила научного потенциала для решения непростых профессиональных задач с применением научных подходов необходимы подготовленные кадры / Б.В. Гавкалюк // Вестник военного образования. – 2022. – № 1(34). – С. 24-29
6. Ерошенкова, Е.И. Формирование человеческого капитала и просоциальных установок обучающихся вузов / Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Н.В. Ерошенков [и др.] // ПНИО. – 2021. – №1 (29). – С. 66-79
7. Исаев, И.Ф. Проблема диагностики уровня развития научного потенциала личности учащейся молодежи / И.Ф. Исаева, Е.И. Ерошенкова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №3. – С. 136.
8. Макотрова, Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях реализации ФГОС / Г.В. Макотрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 2 (29). – С. 144.
9. Петкова, Т.А. Человеческий капитал как основной фактор инновационного развития предприятий / Т.А. Петкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 6 (440). – С. 218-224
10. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 5-15
11. Яголковский, С.Р. Творческая деятельность субъекта в условиях инновационного процесса: когнитивный и групповой аспекты / С.Р. Яголковский // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – №3. – С. 98-108

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Шуткина Жанна Александровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
 государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
доктор психологических наук, доцент Маркелова Татьяна Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
 государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Кручинина Галина Александровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
 государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема психологического благополучия студентов помогающих профессий. Исследуется психологическое благополучие студентов разных специальностей. Психологическое благополучие рассматривается как интегративная характеристика личности, отвечающая за общий уровень удовлетворенности человеком своей жизнью, которая включает: положительное восприятие себя, продуктивное взаимодействие с социумом, и другие черты успешной гармоничной личности. Изучается связь психологического благополучия студентов со склонностью к помогающему поведению. Помогающее поведение – это социальное поведение, приносящее пользу другим людям и обществу в целом, отличающееся активной просоциальной деятельностью и проявляющееся в помощи, поддержке, сотрудничестве, участии в делах и переживаниях других людей. По результатам исследования формулируются выводы о том, что чем выше уровень психологического благополучия, тем сильнее выражена склонность к помогающему поведению. Особенности проявления психологического благополучия в период ранней зрелости студентов помогающих профессий являются способностью к личностному росту, наличием целей в жизни, самопринятием.

Ключевые слова: психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, помогающие профессии, помогающее поведение, просоциальная деятельность.

Annotation. This article deals with the problem of psychological well-being of students of helping professions. The psychological well-being of students of various specialties is investigated. Psychological well-being is considered as an integrative characteristic of a person, responsible for the overall level of a person's satisfaction with his life, which includes: a positive perception of himself, productive interaction with society, and other features of a successful harmonious personality. The relationship between the psychological well-being of students and the propensity for helping behavior is being studied. Helping behavior is social behavior that benefits other people and society as a whole, is characterized by active pro-social activity and manifests itself in helping, supporting, cooperating, participating in the affairs and experiences of other people. Based on the results of the study, conclusions are drawn that the higher the level of psychological well-being, the more pronounced the propensity for helping behavior. The features of the manifestation of psychological well-being in the period of early maturity of students of helping professions are the ability for personal growth, the presence of goals in life, self-acceptance.

Key words: psychological well-being, life satisfaction, helping professions, helping behavior, prosocial activities.

Введение. Современная ситуация развития общества характеризуется наличием большого количества молодых людей с активной гражданской позицией, которым важно чувствовать себя частью общества, проявлять и выражать себя, в том числе и в просоциальной деятельности. Активное социальное взаимодействие особенно присуще студентам помогающих профессий, индивидуальная и групповая работа с людьми является спецификой их обучения.

Студенческий возраст согласно Э. Эриксону приходится на период 18-25 лет, который совпадает с началом периода ранней зрелости. Этот период характеризуется становлением личностной и профессиональной идентичности, закреплением устойчивой и независимой Я-концепции, выбором системы ценностей, детерминирующих поведение юношей и девушек. На данном жизненном этапе на личности лежит огромная ответственность за свою жизнь, нередко юноши и девушки испытывают муки совести и неопределенность – правильный ли был сделан выбор в пользу специальности, будущей профессии, партнера и даже глобально – смысла жизни.

Психологическое благополучие и помогающее поведение является ключевыми профессиональными характеристиками в будущей деятельности психолога, они обладают особой значимостью и должны гармонизировать с его личностными особенностями.

Изложение основного материала статьи. Психологическое благополучие новый, но крайне важный для изучения феномен в современной психологии. Психологи П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова понимают психологическое благополучие как целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями [3]. Л.В. Куликов рассматривает психологическое благополучие как интегративное образование, выделяет материальное, физическое, психологическое и духовное благополучие [1].

Психологическое благополучие мы понимаем как интегративную характеристику личности, которая отвечает за общий уровень удовлетворенности человеком своей жизнью, которая включает: положительное восприятие себя, продуктивное взаимодействие с социумом, и другие черты успешной гармоничной личности [6].

Первым на научном языке феномен психологического благополучия описал американский социолог Норман Брэдберн в своей работе «Структура психологического благополучия», и именно в ней ученый дал первое определение данного феномена как баланса между позитивными и негативными аффектами ежедневной жизни, накапливающимися и в сумме представляющими аффективно окрашенное ощущение удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [7], выделил двухкомпонентную структуру психологического благополучия: позитивного и негативного аффекта. Позднее американский психолог Э. Динер выделил и добавил в структуру еще один компонент – «удовлетворенность жизнью», и более глобальный когнитивный компонент [8].

К. Рифф выделила шесть факторов, определяющих уровень психологического благополучия личности: самопринятие, позитивное отношение с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост, а так же степень удовлетворенности жизнью и уровень счастья, как так данные понятия тесно взаимосвязаны [5].

Помогающее поведение – это социальное поведение, приносящее пользу другим людям и обществу в целом, отличающееся активной просоциальной деятельностью и проявляющееся в помощи, поддержке, сотрудничестве, участии в делах и переживаниях других людей.

Отечественный психолог Я. Рейковский утверждал, что осознание человеком собственной ценности приводит к повышению готовности личности к помогающей деятельности [2]. Следовательно, чем выше ценность собственного «Я» для индивида, тем более он отзывчив к нуждам других людей и более готов оказать им необходимую помощь». Осознание своего «Я», положительное отношение к себе, своим качествам и возможностям повышает способность воспринимать, осознавать потребности других людей [4].

Целью исследования является выявление особенностей и связи психологического благополучия со склонностью к помогающему поведению у студентов помогающих профессий.

Исследование осуществлялось на базе учебно-научной лаборатории специальной психологической подготовки экспертизы ФСН ННГУ с использованием психодиагностического комплекса методик: опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, 2005 года), опросник «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер, (1992 года).

Для определения наличия статистически значимой связи был проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

В исследование приняли участие 60 человек разного пола. Все из них на сегодняшний день являются студентами ННГУ им. Лобачевского и студентами ННГАСУ, испытуемые в возрасте 17-25 лет, из них 51 женщина и 9 мужчин.

После обработки результатов прохождения студентами опросника «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер были сделаны следующие выводы: в результате сравнения индивидуальных и средних показателей, у студентов психологов ФСН (8,6 баллов) склонность к помогающему поведению выражена сильнее, чем у студентов экономистов ИЭП (7,65 баллов) и архитекторов ФАиД (7,1 баллов).

Данную разницу можно объяснить различием личностных особенностей студентов на основе выбора будущей профессии. Потенциальный психолог должен обладать высоким уровнем эмпатии для успешной и эффективной работы с людьми, иметь безусловно положительное отношение к социуму и желание оказать профессиональную помощь людям.

Специфика учебы и работы психолога заключается в постоянном социальном взаимодействии, чаще всего деятельность психолога это групповая или индивидуальная работа с людьми. Так же важно отметить, что эмпатия является профессионально важным качеством, необходимым, для успешной работы психолога. В целом, вся деятельность психолога – просоциальная деятельность, ориентированная на помощь людям, улучшение их жизни.

Оценивая уровень психологического благополучия студентов всех специальностей, получилось следующее: наивысшее значение уровня психологического благополучия у студентов психологов, затем студенты экономисты и студенты архитекторы. Данное различие в уровнях психологического благополучия можно объяснить высоким пониманием внутренних психических процессов и уровнем осознанности своего «Я» и жизненных приоритетов у студентов психологов. Ведь психология это в первую очередь наука о понимании внутренних психологических структур, а психологическое благополучие как раз представляет собой совокупность личностных ресурсов, которые обеспечивают общую удовлетворенность жизнью.

Для нас так же было важно изучить особенности проявления показателей психологического благополучия студентов помогающих профессий, у психологов самые большие значения по шкалам: личностный рост (66,3 баллов), цели в жизни (62,95 баллов), самопринятие (59,25 баллов).

Название шкалы «Личностный рост» характеризует испытуемого с высокими баллами как постоянно развивающимся, он воспринимает себя «растущим» и «движущимся вперед», постоянно открывает для себя новые возможности в самоактуализации, реализует свой потенциал, растет и меняется как личность. Высокие баллы по шкале «Цели в жизни» данной шкале означают наличие цели в жизни, ее осмысленности и чувство направленности. Высокие баллы по шкале «Самопринятие» говорят о психологах как о людях, которые позитивно относятся к себе, осознают и принимают различные стороны своей личности, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое. Студенты психологи в процессе обучения находятся в постоянном познании и исследовании себя. В психологии существует целое понятие «интроспекция», которое подразумевает наблюдение собственных психических процессов.

Специфика учебы и работы психолога – это постоянный личностный рост, исследование себя и саморазвитие. Современный психолог уже на стадии обучения должен приобрести важнейшую особенность для его будущей деятельности – способность к постоянному самообразованию и саморазвитию. Современный психолог не должен отставать от трендов, обновлять знания, усваивать новую актуальную научную информацию.

По результатам прохождения опросника «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер и опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко) была рассчитана и выявлена связь между склонностью к помогающему поведению и уровнем психологического благополучия.

Была осуществлена обработка полученных эмпирических данных с помощью Microsoft Office Excel 2014 и IBM SPSS Statistics 23 с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателя уровня психологического благополучия и склонности к помогающему поведению по шкалам

ПО	АВ	УС	ЛР	ЦВЖ	САМ	УПБ
0,231	0,273*	0,297*	0,288*	0,393**	0,343**	0,387**

Примечание: ПО – позитивные отношения; АВ – автономия; УС – управление средой; ЛР – личностный рост; ЦВЖ – цели в жизни; САМ – самопринятие; УПБ – уровень психологического благополучия.

*Корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$

**Корреляция значима на уровне $p \leq 0.01$

Связь уровня психологического благополучия и склонности к помогающему поведению была выявлена по пяти шкалам: «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни» и «самопринятие»:

– Показатель уровня психологического благополучия по шкале «автономия» ($r=0,273^*$): значение корреляции положительное, это значит, с повышением уровня автономии студенты чаще склонны к проявлению помогающего поведения.

– Показатель уровня психологического благополучия по шкале «управление средой» ($r=0,297^*$): значение корреляции положительное, это значит, с повышением уровня управления средой студенты чаще склонны к проявлению помогающего поведения.

– Показатель уровня психологического благополучия по шкале «личностный рост» ($r=0,288^*$): значение корреляции положительное, это значит, с повышением уровня личностного роста студенты чаще склонны к проявлению помогающего поведения.

– Показатель уровня психологического благополучия по шкале «цели в жизни» ($r=0,393^{**}$): значение корреляции положительное, это значит, что чем выше уровень по шкале «цели в жизни», тем чаще проявляется склонность к помогающему поведению.

– Показатель уровня психологического благополучия по шкале «самопринятие» ($r=0,343^{**}$): значение корреляции положительное, это значит, что чем выше самопринятие, тем чаще студенты склонны проявлять помогающее поведение.

Выводы:

1. Предположение о том, что психологическое благополучие и помогающее поведение связаны подтвердилось, чем выше уровень психологического благополучия, тем сильнее выражена склонность к помогающему поведению. Связь уровня психологического благополучия и склонности к помогающему поведению выявлена по пяти шкалам из шести: «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни» и «самопринятие». Студент, проявляющий самостоятельность, способный контролировать свою жизнь, ставить перед собой цели и при этом иметь позитивное отношение к себе чувствует удовлетворенность от своей жизни и склонен помогать другим людям.

2. Выделены особенности проявления психологического благополучия студентов психологов. У психологов наибольшие показатели были выявлены по шкалам: личностный рост, цели в жизни, самопринятие. Студенты психологи в процессе обучения находятся в постоянном познании и исследовании себя, они часто рефлексиируют, благодаря этому они становятся более осознанными не только по отношению к самому себе как к личности, но и к собственным жизненным целям и намерениям. Современный психолог уже на стадии обучения должен приобретает важную личностную черту для будущей профессиональной деятельности – это способность к постоянному самообразованию и саморазвитию.

Развитие такого психологического конструкта, как психологическое благополучие, будет способствовать развитию личности студента в просоциальной деятельности.

Литература:

1. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. – 2000. – С. 476-510
2. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник Московского государственного университета. – 1981. – №1. – С. 14-22
3. Фесенко, П.П. Психологическое благополучие личности / П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95-129
4. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дисс. канд. псих. Наук: 19.00.01 / Фесенко Павел петрович. – Москва, 2005. – 206 с.
5. Шевеленкова, Т.Д. Методика исследования психологического благополучия личности / Т.Д. Шевеленкова. – М. – 2005. – 34 с.
6. Ширинская, Н.Е. Структура психологического благополучия студентов / Н.Е. Ширинская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №41. – С. 171-177
7. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
8. Diener, E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener // J. of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 68. – P. 653-663
9. Diener, E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – № 95. – P. 542-575

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Айдингер Чойган Аль-берт-ооловна Ноговицына Надежда Михайловна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ	4
Аксенова Марина Владимировна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОВЕДЕНИЮ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ	7
Алиева Малкани Адамовна Хутаева Седа Саидовна Сельмурзаева Хеди Рамзановна	РУССКО-ЧЕЧЕНСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	9
Алимсакаева Рита Кочаровна	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	12
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна Гут Анжелика Викторовна	СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕГУЛЯТОР ПОЛИЭТНИЧНОГО ОБЩЕСТВА	15
Аппоева Лаура Иссаевна Байрамкулова Белла Ожаевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	18
Арюкова Екатерина Александровна Ляпина Ольга Анатольевна Чарыева Гунча	КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	21
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Халиуллина Лилия Ринатовна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЛИЧНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ	25
Ахметшина Ландыш Васильевна Шамсутдинова Альбина Равилевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	29
Байчорова Сапийат Кадыевна Бостанова Фатима Ахмедовна Лайпанова Мариям Срапилевна	ЗАВИСИМОСТЬ СТРУКТУРЫ ЭЛЕМЕНТАРНОГО СЛУЧАЙНОГО СОБЫТИЯ ОТ ЧИСЛА ОПЫТОВ В ЭКСПЕРИМЕНТЕ	31
Балтыков Арслан Константинович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ	38
Белова Ирина Леонидовна Быстрова Наталья Васильевна Назарова Екатерина Николаевна	ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	42
Блохин Александр Леонидович Шостак Егор Валерьевич Литовкин Дмитрий Тимофеевич	ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА СТУДЕНТОВ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ	44
Бондаренко Владимир Сергеевич	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	47
Бондаренко Владимир Сергеевич Федосеева Ирина Александровна	О ЗНАЧИМОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	50
Борлакова Амина Хисаевна Дибирова Камиля Солтахановна Озиева Любовь Сослаббековна	ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	53
Бочкова Елена Владимировна Авдеева Евгения Александровна	ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ОТ ОБРАЗОВАНИЯ К БИЗНЕСУ	56
Бруев Станислав Владимирович Емельянова Ирина Евгеньевна Рябова Елена Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	59
Букатова Виктория Викторовна	ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНОМОТИВОВ НАРОДОВ ПРИАМУРЬЯ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ	62

Букатый Максим Станиславович	ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ГИТАРЫ ДМШ	65
Букатый Максим Станиславович	ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ВОСПРИЯТИЯ У КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ	69
Булдueva Шумисат Исмаиловна Бырылова Елена Анатольевна Магомадова Раиса Сайпудиновна	МЕТОД ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	72
Булдueva Шумисат Исмаиловна Бырылова Елена Анатольевна Магомадова Раиса Сайпудиновна	ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МОТИВАЦИОННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	75
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Чеснокова Полина Николаевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Прохорова Мария Петровна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ	80
Воронова Анастасия Анатольевна	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	83
Габарова Хадижат Вахаевна Эхаева Раиса Могдановна Даудова Динара Магомедовна	К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Галкина Елена Николаевна Перевозчикова Нелли Григорьевна	МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	89
Герасимова Галина Юрьевна	КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	94
Гут Анжелика Викторовна Аппакова-Шогина Нурия Закареевна	САМОПОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМОЗАЩИЩЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ	96
Данилевская Елена Евгеньевна Крылова Татьяна Валентиновна Лебедева Татьяна Евгеньевна	К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КОРРУПЦИОННЫХ РИСКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	99
Дахунова Фатима Каплановна АйбазоваАлина Ибрагимовна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	103
Дедюкина Марфа Ивановна Гоголева Василина Васильевна	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ «КРОССЕНС»	105
Досковская Мария Сергеевна Ненашева Ольга Владимировна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	108
Дудаев Геназ Саид-Хусейнович	ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ	110
Емельянова Маргарита Валентиновна Архипов Александр Владимирович Зайцева Елена Львовна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	113
Емельянова Ирина Евгеньевна Базаева Фатима Умаровна Позднякова Ирина Робертовна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)	115
Ерёмина Анастасия Павловна Абреев Анатолий Вячеславович	ФОРМЫ ИНФОРМАЦИОННО-СЕТЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА	119

Ерофеева Лариса Викторовна Приятелева Яна Александровна Шипицина Надежда Михайловна	ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	122
Журавлева Ольга Николаевна Шейко Наталия Геннадьевна	К ВОПРОСУ О ЕДИНЫХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)	124
Жутяева Александра Алексеевна Фролова Светлана Валериевна Алпатова Наталья Сергеевна	ИППОТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	128
Зайцева Светлана Александровна Воробьева Анастасия Олеговна	ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	131
Зебзеева Валентина Алексеевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЭТАПЫ, ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СРЕДСТВА	135
Зебзеева Валентина Алексеевна Мусс Галина Николаевна	ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	138
Зебзеева Валентина Алексеевна Пенушкина Лилия Ринатовна	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	141
Земляченко Людмила Викторовна Коннова Ульяна Владиславовна Тараскина Ольга Игоревна	ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	144
Зияудинова Светлана Магомедовна Исаева Гачиханум Гаджимедовна Зияудинова Оксана Магомедовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	148
Зыков Игорь Евгеньевич Грек Ирина Юрьевна Федорова Любовь Валерьевна	ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	150
Иванов Сергей Меркурьевич Дуюнов Евгений Александрович Сорокин Константин Викторович	ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	153
Иванова Марина Михайловна Желонкин Вадим Викторович Алешин Евгений Александрович	ОЦЕНИВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫШЕЙ ШКОЛЫ В СООТВЕТСТВИИ С УРОВНЯМИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	155
Имаева Эмма Шаукатовна Ряхова Анна Григорьевна Мазидуллин Денис Нарисович	ОСВОЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ И НЕРУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ОБУЧЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	158
Камерилова Галина Савельевна Агеева Елена Львовна Петрова Елена Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ	161
Картавых Марина Анатольевна Сомов Георгий Анатольевич Выродов Дмитрий Юрьевич	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	164
Кирюхин Алексей Юрьевич Мунасыпов Ильдар Мухтарович Хаустов Сергей Леонидович	ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	167
Кирюхина Наталия Владимировна Теренина Анастасия Алексеевна	ЗАДАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ И ЖАНРОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	170

Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна Макеева Анастасия Владимировна	РОЛЬ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	173
Климова Ирина Михайловна Каштанова Светлана Николаевна	ВОЗМОЖНОСТИ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	176
Кожурова Алина Алексеевна Угапьева Екатерина Александровна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	179
Кожурова Алина Алексеевна Халикова Валерия Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	182
Козлова Тамара Алексеевна Карпушина Лариса Павловна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕСЕННОГО НАРОДНОГО МНОГОГОЛОСИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	185
Колпакова Августина Петровна Антонова Олеся Владимировна Билюкина Яна Владимировна	РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВА «БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	188
Кондратьева Светлана Юрьевна Табачкова Евгения Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	190
Коротаева Анастасия Игоревна	СПАРТАНСКАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА	192
Корякина Татьяна Григорьевна Прокопьева Мария Михайловна Васильева Арина Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТАНЦЕВАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ	195
Криворотенко Светлана Николаевна	О ПОДГОТОВКЕ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	198
Крылова Ольга Николаевна Романова Наталья Владимировна	ОЦЕНОЧНОЕ СУЖДЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ	201
Крылова Татьяна Валентиновна Казначеева Светлана Николаевна Тихонова Наталья Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	204
Ксенофонтова Алла Николаевна Краус Александр Сергеевич Флянцрайх Андрей Павлович	ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	207
Кузьмина Александра Петровна Кюрегян Амалия Левиковна Перцевая Екатерина Александровна	ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	209
Кушев Павел Михайлович	СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	212
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Иванчук Ольга Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	215
Лапшова Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Зайцева Ольга Юрьевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ	218
Лапшова Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Петровский Александр Михайлович	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ	220
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Вергезова Ксения Сергеевна	ПОДГОТОВКА IT-СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	222

Ларионов Владимир Михайлович Круглова Елена Семеновна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ НЕРЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЫ СТУДЕНТОВ	225
Лепшокова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	РАССМОТРЕНИЕ НАИБОЛЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНЫХ И ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	228
Лепшокова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	230
Лутовина Екатерина Емельяновна	ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	232
Лутовина Екатерина Емельяновна Анохин Андрей Николаевич	ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ СТИЛЕ ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА	235
Ляшенко Мария Сергеевна Дмитриева Ольга Вячеславовна Смирнова Дария Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	238
Магомедалиева Муминат Рабазановна Борлакова Фатима Аубекировна Пирметова Саида Ямудиновна	ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	240
Марков Денис Сергеевич Филимонюк Людмила Андреевна Литвинова Елена Робертовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	243
Маркова Светлана Михайловна Чернов Денис Сергеевич Ураков Андрей Анатольевич	ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	248
Матвеева Алина Владимировна Яковлева Саргылана Степановна	ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО	250
Махлеева Людмила Владимировна	ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	253
Медведева Светлана Адольфовна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	256
Медведева Елена Юрьевна Насырова Александра Евгеньевна	СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР	259
Медведева Елена Юрьевна Ольхина Елена Александровна Уромова Светлана Евгеньевна	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТОЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	263
Мельникова Елена Петровна	ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА В ВУЗЕ	265
Миронова Светлана Петровна	«ВОТ НОВЫЙ ПОВОРОТ...»: ПРОБЛЕМАТИКА ПАРАДИГМАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ»	268
Мишина Ольга Степановна Сорока Алла Александровна Завальцева Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ПРОЕКТНЫХ РАБОТ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБОРУДОВАНИЯ	271
Мусина Наталья Ивановна Федосеева Ольга Игоревна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	273
Нагоева Марина Ауесовна	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	276

Нагоева Марина Ауесовна	ДИСТАНЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ	279
Нагоева Марина Ауесовна	ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ	282
Насибуллина Анися Дамировна	ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	284
Омарова Заира Шарухановна Тазуркаева Социта Саидамиевна Магомадова Алиса Иналовна	ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	288
Оржеховский Алексей Станиславович Сорокопуд Юнна Валерьевна	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РФ	290
Пак Любовь Геннадьевна	МИССИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТОЯННО ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ	293
Пацко Дарья Адамовна Конакова Марина Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	295
Пашина Светлана Алексеевна Мищерина Ирина Владимировна	ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	299
Петрова Марина Александровна Калинина Лариса Владимировна Попова Инга Маркеловна	УЧАСТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	303
Петров Константин Николаевич	ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦЕЙСКИХ В РАМКАХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ	306
Польшина Мария Александровна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	309
Помельникова Елена Александровна Ивкина Маргарита Викторовна Альмурзин Прохор Петрович	РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	312
Попова Наталья Владимировна Иванов Петр Александрович	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ	315
Радкевич Анна Валерьевна Шевелева Татьяна Николаевна Пардаева Дилфуза Раимовна	ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ПИСАТЕЛЯ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	318
Рехлова Анжела Вячеславовна Бамбурова Елена Анатольевна	ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	321
Романова Галина Александровна	ШКОЛА КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	323
Романова Мария Никифоровна Садовников Константин Николаевич	ПРИОБЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННОМУ КУЗНЕЧНОМУ ДЕЛУ	325
Русакowa Татьяна Геннадьевна Балтабаева Сара Кинжебековна	ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	329

Саутиева Фатима Белановна	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗГЛЯДА И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ	332
Сдобняков Виктор Владимирович Прохоров Юрий Николаевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПАРТНЕРСТВА	335
Сизова Ольга Алексеевна Козлова Ирина Михайловна Кислова Оксана Николаевна	БЛОГИНГ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	339
Счастливцев Сергей Владимирович Фалеева Лия Владимировна	ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЯГКИЕ НАВЫКИ, МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ, ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА	342
Тазуркаева Социта Саидамиевна Омарова Заира Шарухановна Магомадова Алиса Иналевна	КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	344
Тамбиева Медина Данисламовна Биджиев Заур Алим-Джашарович Гочияева Диляра Али-Муратовна	ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	347
Тамбиева Медина Данисламовна Биджиев Заур Алим-Джашарович Гочияева Диляра Али-Муратовна	ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	350
Трегубова Татьяна Моисеевна Прозорова Мария Николаевна	СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	352
Уракова Екатерина Андреевна Быстрова Наталья Васильевна Чеснокова Полина Николаевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	355
Уртеннова Альбина Умбаровна	ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	358
Устинов Анатолий Юрьевич Чабанец Татьяна Анатольевна	М.Т. БАРАНОВ О РОЛИ УЧЕБНИКА В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	360
Филенко Роман Евгеньевич	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММЫ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ХУДОЖНИК-АНИМАТОР	362
Ханевская Галина Валентиновна Миронова Светлана Петровна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ	365
Ханевская Галина Валентиновна	РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ	368
Ханова Татьяна Геннадьевна Вялова Наталия Вячеславовна Новикова Екатерина Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	371
Хачирова Зимфира Кемаловна Юлгушева Джамиля Рашидовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ И МЕДИЦИНЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ	374
Хижная Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	377
Христофорова Айталипа Васильевна Егорова Римма Игнатьевна	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»	380
Хубиева Белла Дадияновна	МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ	383
Царапкина Юлия Михайловна Миронов Алексей Геннадьевич Нагорнова Алина Александровна	РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	386

Черемисина Александра Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	389
Чомаева Лариса Мурадиновна Бостанов Казбек Хасанович	СКУЛЬПТУРА КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА	391
Шамсутдинова Альбина Равиловна Ахметшина Ландыш Васильевна	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ	393
Эльсиева Марха Султановна Асадулаева Фатима Рамазановна Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна	СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	396
Яковлева Инна Алмазовна	РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ	399
Ярошенко Елена Александровна Узденова Соня Баймурзаевна	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ- БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА	401
ПСИХОЛОГИЯ		
Беленкова Лариса Юрьевна Назметдинова Ирина Сайрановна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	405
Германович Татьяна Владимовна Гурьянова Татьяна Юрьевна Зайцева Елена Львовна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В ГРУППЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	408
Дворцова Елена Валерьевна Каширина Ксения Алексеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА	411
Казберов Павел Николаевич	ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	415
Ли Пэйсян	СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОПЕРАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	417
Льдокова Галия Михайловна	СКЛОННОСТЬ К СРЫВАМ У ПОДРОСТКОВ ИЛИ СЛОЖНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА В ПРИЕМНУЮ СЕМЬЮ	420
Малютина Татьяна Владимировна Авдеев Дмитрий Борисович Лонская Лариса Владимировна	К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦИФРОВОЕ ВРЕМЯ	422
Матвеева Ольга Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	424
Медведева Нина Ильинична	НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЯ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ	427
Ольшанская Светлана Алексеевна Белоконь Татьяна Михайловна Борисова Светлана Петровна	ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ ФЕНОМЕНА «УСПЕШНЫЙ ЧЕЛОВЕК»	430
Прокопьева Светлана Александровна Царева Елена Витальевна	ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ ОСУЖДЕННЫХ	433
Соловьева Ольга Владимировна Сулейманов Александр Георгиевич	СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	436
Станоева Юлия Петровна Лупенко Наталья Николаевна	ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РУКОВОДИТЕЛЕЙ	438

Суворова Ольга Вениаминовна Васина Ирина Валентиновна Калачян Александра Сергеевна	ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ	442
Суворова Ольга Вениаминовна Сорокоумова Светлана Николаевна Калачян Александра Сергеевна	КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ	445
Харрасова Гульемеш Ваисовна Халидуллин Фаиль Фаргатович Старостин Вадим Геннадьевич	ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	448
Шабанова Татьяна Леонидовна Иванова Ирина Анатольевна Малянова Ксения Владимировна	ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СТРЕССА У ДЕВУШЕК- СПОРТСМЕНОК КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА	451
Шипилина Людмила Андреевна Шипилина Вероника Васильевна	АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	453
Шипилина Людмила Андреевна Шипилина Вероника Васильевна	ЦЕННОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОКОЛЕНИЯМИ ДРУГ ДРУГА КАК ОСНОВА ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТА ЦЕННОСТЕЙ СРЕДИ ПЕДАГОГОВ	456
Шитикова Елена Вячеславовна	РОЛЬ ИННОВАЦИОННО-МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	461
Шуткина Жанна Александровна Маркелова Татьяна Владимировна Кручинина Галина Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	465

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 80. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несет авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 28.06.2023. Сдано в набор 05.07.2023. Дата выхода 19.07.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 55,09.
Тираж 500 экз. Свободная цена.