

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

---



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**73 (1)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2021**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 24 ноября 2021 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 73. – Ч. 1. – 386 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» (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» (г. Ялта);

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» (г. Ялта);

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

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» (г. Ялта);

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» (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» (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, 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, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

**Учредитель:**

**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»**

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 (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

**Группы научных специальностей:**

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2021 г.

Все права защищены.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

**ВОЗМОЖНОСТИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БУМАГИ И КАРТОНА**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме возможности кружковой работы в развитии творческих проявлений дошкольников в конструировании из бумаги и картона. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Определена теоретическая возможность кружковой работы в развитии творческих проявлений дошкольников в конструировании из бумаги и картона. Раскрывает опыт осуществления проектирование комплекса занятий кружковой работы по развитию творческих проявлений старших дошкольников в конструировании из бумаги и картона.

*Ключевые слова:* дошкольники, творческие проявления, конструирование, бумага и картон, кружковая работа.

*Annotation.* The article is devoted to the current problem of the possibility of circle work in the development of creative manifestations of preschoolers in the construction of paper and cardboard. The psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem is analyzed. The theoretical possibilities of circle work in the development of creative manifestations of preschoolers in the construction of paper and cardboard are determined. Reveals the experience of designing a complex of classes of circle work on the development of creative manifestations of older preschoolers in designing from paper and cardboard.

*Keywords:* preschoolers, creative manifestations, design, paper and cardboard, circle work.

**Введение.** На современном этапе развития педагогики одной из основных ее задач является всестороннее развитие личности ребенка, развитие у него творческих способностей, творческого подхода к изменению окружающего мира, активность и самостоятельность мыслительных процессов. Данную задачу необходимо начинать реализовывать с первых лет жизни ребенка, в период дошкольного возраста. Многие современные исследователи, среди которых Л.А. Парамонова [6], Р.С. Ушакова [7], Н.В. Шайдурова [8] и другие подчеркивают, что особенно важно развивать у дошкольников пытливость, смекалку, инициативу, воображение, фантазию, иными словами те качества, которые влияют на развитие творческого потенциала детей.

**Изложение основного материала статьи.** Недостаточные уровни развития у дошкольников творческих умений в конструировании из бумаги и картона определили необходимость организации педагогической работы в данном направлении. В качестве основного ее средства нами выбрана кружковая работа.

Для проведения занятий составлен перспективный план, который направлен на решение следующих задач: формировать и развивать у дошкольников умения складывать бумагу различными способами, применяя творческие действия: самостоятельно изменять, преобразовывать знакомый материал, находить новые способы решения, оригинальные приемы складывания бумаги; развивать у детей умение работать со специальными инструментами и приспособлениями, самостоятельно находить новые способы действий, быстроту реакции и ориентировку в новых условиях; развивать умение создавать игрушки из бумаги и картона, применяя творческий самостоятельный подход.

Для достижения поставленной цели при разработке плана занятий кружковой работы с детьми по формированию творческих умений в конструировании из бумаги и картона использовали материалы следующих авторов: Е.К. Брыкина [1], Г.И. Долженко [2], Н.В. Елжова [3], Л.В. Куцакова [4], И.А. Лыкова [5], Л.А. Парамонова [6], А. Ярыгина [9].

Разрабатывая перспективный план, опирались на положение о том, что процесс развития творческих проявлений детей в конструировании из бумаги и картона будет эффективным, если в работе кружка реализовать: работу с использованием различных материалов; такие формы организации как интегрированные занятия, которые дают возможность создавать интересные, эстетичные композиции с применением различных техник работы; разумное сочетание коллективных и индивидуальных творческих заданий.

В соответствии с этим, для организации работы с детьми подобрали занятия, которые предполагали использование для создания композиций из бумаги и картона различных материал: бумагу и картон разной структуры, текстуры, использование дополнительных средств декорирования, применение для создания работ различных предметов и материалов. Подбирая занятия для организации работы, опирались на необходимость использования интегрированных занятий. Отобранные занятия содержали интеграцию таких видов деятельности, как: познавательная, художественная, творческая, умственная.

В процессе работы сочетали на каждом из занятий коллективные и индивидуальные творческие задания в соответствии с индивидуальным уровнем развития творческих способностей дошкольников. Процесс развития творческих проявлений детей в конструировании сам по себе является очень сложным, так как включает в себя систематическое формирование как практических умений, так и творческих индивидуальных проявлений, следовательно.

В связи с этим целесообразно развитие творческих проявлений детей в конструировании в соответствии с этапами:

– мотивационный этап: заинтересовать дошкольников видом деятельности по конструированию из бумаги и картона. С этой целью предлагается создавать ситуации, вызывающих у дошкольников потребность в конструировании; побудить фантазию и воображение детей;

– содержательно-операционный этап: дать дошкольникам знания о материале, видах бумаги и картона, о способах скрепления деталей изделия, сформировать умения размечать заготовки по трафарету, выбирать способы обработки материала, его декорирования;

– завершающий этап: научить детей самостоятельно применять сформированные умения, определять способы обработки и декорации изделий.

В предложенном перспективном плане работы кружка предполагается использование следующих методов и приемов работы с детьми: беседа, рассказ, чтение художественных произведений; рассматривание иллюстраций и готовых работ, игры, экскурсии; показ образца выполнения последовательности работы, объяснения, пояснения, указания, индивидуальные задания, практическая работа.

Формами подведения итогов работы кружка выступают: составление альбома лучших работ, проведение выставок детских работ. На основе разработанного нами плана проведен комплекс форм работы, направленных на развитие творческих проявлений детей в конструировании из бумаги и картона, в который также включены виды индивидуальных форм работы с детьми различного уровня изучаемых показателей. Опишем последовательность проведенной нами работы.

Приступая к реализации предложенного плана организации кружковых занятий, были организованы занятия, включенные в мотивационный этап работы. Их целью являлось заинтересовать дошкольников видом деятельности по конструированию из бумаги и картона.

На первом занятии «Волшебная бумага» познакомили воспитанников со свойствами бумаги, рассказали о видах бумаги и уместности ее применения для конкретной поделки. На занятии дошкольники познакомились с различными видами бумаги: белая, цветная, гофрированная, бархатная и т.д., их свойствами. На основе рассматривания, ощупывания, сгибания и других видов действий с бумагой, научили детей выделять особенности работы с каждой из бумаг, основываясь на ее свойствах. Предложили ребятам рассмотреть готовые композиции, для изготовления которых использовалась та или иная бумага. Найти элементы, изготовленные из нее и объяснить. Почему автор работы применил именно этот вид бумаги. Детям, имеющим низкие уровни изучаемых умений мы предложили подобрать бумагу для выполнения тех или иных поделок, объяснить свой выбор.

Второе занятие «Фантазии с листом бумаги» было посвящено знакомству дошкольников со способами использования разных видов бумаги применительно к разным фактурным поделкам. На занятии были предложены рассмотреть поделки, определить материалы, из которых они изготовлены. Еще раз обсудили с детьми свойства разных видов бумаги и возможности ее использования для создания своей поделки. Далее ребятам было предложено из листа бумаги сделать небольшую собственную поделку методом оригами по образцу педагога. Для формирования творческих проявлений детей, мы предложили им самостоятельно выбрать из предложенных готовых образцов тот предмет, который они хотели бы изготовить: лягушка, самолетик, цветок. В зависимости от выбора. Детей разделили на подгруппы, каждой из которых продемонстрировали последовательность изготовления поделки. После этого ребята приступили к самостоятельному изготовлению поделок. Стоит отметить, что не у всех детей поделка получилась аккуратной и соответствующей образцу. Однако каждый из ребят по-своему старался, каждый результат был вознагражден похвалой, при этом мы отметили наличие тех или иных ошибок в его изготовлении.

Детям с высокими уровнями предложили изготовить поделку из бумаги по предложенной схеме, а не по образцу педагога. С данной задачей указанные дети справились достаточно хорошо. По завершению занятия получившиеся поделки мы оформили в выставку детских работ.

Особенное внимание на первых занятиях мотивационного этапа мы отводили воспитанию у детей интереса к конструированию из бумаги. Для этого создавали ситуации, вызывающих у дошкольников потребность в конструировании. Например, рассказали о том. Как используются готовые поделки: их можно подарить маме, использовать для самостоятельной игры, украсить ими свою комнату и т.п. дети с интересом восприняли идею изготовления поделок из бумаги для практического их применения. Наиболее продолжительным этапом нашей работы в рамках кружка выступил содержательно-операционный этап.

Основными задачами данного этапа мы выделили следующие: дать дошкольникам знания о материале, видах бумаги и картона, о способах скрепления деталей изделия, сформировать умения размечать заготовки по трафарету, выбирать способы обработки материала, его декорирования.

На занятии «Рождественский ангел» познакомили дошкольников со способами скрепления деталей между собой, учили выбирать материалы и инструменты для изготовления изделия, определять способ изготовления элементов на основе анализа готовой конструкции. Объединяя в своей работе такие виды деятельности, как рассматривание изделий с целью определения его составляющих и количества возможных деталей для ее изготовления, способов их создания и скрепления между собой, размера и вида; выбор материалов и инструментов для изготовления изделия; определение способа изготовления элементов, их изготовление, соединение в готовое изделие и его декорирование обеспечили на занятии интегрированную деятельность.

В процессе занятия ребята сначала самостоятельно, а затем с помощью педагога определяли, из каких деталей состоит фигура ангела, как их можно изготовить из имеющихся материалов, какие инструменты использовать. Отметим, что мы старались не давать ребятам готовые ответы и не предлагали способы действий, настаивали на творческом подходе детей к выполнению поделки. С целью мотивации рассказали детям о праздновании Рождества и традиции украшать рождественскую ель фигурками ангелов.

Для рассматривания предложили сразу несколько вариантов оформления поделок, обратив внимание, что ребята сами могут выбрать для себя наиболее интересный способ оформления. Наблюдая за работой детей, мы отметили, что многие из них самостоятельно подошли к выбору как материалов и инструментов, так и способов украшения фигурки. Если в процессе работы мы замечали какие-либо трудности в технических умениях работы с тем или иным материалом, который выбрал ребенок, оказывали помощь и показ действий. Даже в тех случаях, когда ребенок с выраженными низкими уровнями развития технических умений работы с клеем, ножницами и другим инструментом выбирал для себя сложный способ изготовления, мы не отговаривали его, а помогали осуществить творческую задумку. В качестве индивидуального задания мы использовали более детальный алгоритм действий при создании изделия, больший акцент на работу с различными типами бумаги.

Интересно прошло занятие «Лыжные горки», на котором мы познакомили детей с 3Д моделированием. Ребятам был прочитан рассказ Н. Носова «На горке», после чего мы решили создать свою горку в качестве декорации к разыгрыванию данного произведения. Для знакомства с новым видом моделирования мы использовали демонстрацию поделок, исполненных в данной модели. Однако, не предлагали детям непосредственно готовую модель горки, чтобы обеспечить возможность ребятам самим подумать, как она может выглядеть. Рассмотрев поделки, мы обратили внимание детей на особенности крепления деталей друг к другу и варианты использования различных видов бумаги и картона, а также средств декора. Далее предложили обсудить, какие из материалов могут быть использованы для создания горки. Ребята предлагали свои, интересные варианты. Обсудив их, приступили к выполнению задания. Педагог оказывал необходимую помощь в процессе выполнения деталей детьми и их объединения в готовую модель.

Аналогичной последовательности придерживались при проведении занятия «История одного снеговика», однако на данном занятии основной акцент делался на самостоятельном творческом оформлении детьми готовой фигурки снеговика (без показов образца).

Занятие «Снеговик-артист» посвящено обобщению знаний дошкольников об объемных фигурах, развитию навыков выполнения поделок из картона на основе базовой формы «цилиндр». В качестве мотивации мы предложили ребятам изготовить подарки для воспитанников младшей группы. Ребята приняли идею положительно, высказались о том, что снега в нашем городе практически нет, и малыши не знают, как выглядит настоящий снеговик. Далее мы рассмотрели с детьми варианты изготовления поделок на основе базовой формы «цилиндр», вспомнили основные алгоритмы действий с бумагой. Предложили ребятам самостоятельно подойти к столу и выбрать, какие материалы и инструменты им понадобятся. С детьми обсудили, какие элементы присутствуют в готовом изделии и из чего их можно изготовить. Далее ребята приступили к самостоятельному изготовлению изделий. После того, как поделки были готовы, мы предложили ребятам

украсить своих снеговиков. Для этого разложили на столе различные материалы для украшений: пайетки, пуговицы, бусинки, ленты и т.п. Предложили наиболее активным детям рассказать, какой вариант оформления своей работы выбрали они и какие материалы можно для этого использовать. Готовые работы строго по желанию детей мы подарили воспитанникам младшей группы нашего сада. Некоторые дети пожелали оставить работу себе либо подарить друзьям, братьям, сестрам.

На занятии «Мышка-коробочка» мы познакомили детей с практическим применением в быту поделок из бумаги и картона. Задачей занятия являлось научить детей самостоятельно создавать нестандартные образы, функционально применяемые в жизни (коробочки).

Предложили детям изготовить коробочки для хранения различных материалов. Показали варианты их оформления и использования. Предложили выбрать для оформления коробочки из нескольких вариантов (квадратные, прямоугольные, овальные), а также подобрать способы их оформления, для которых нужно использовать небольшие поделки из бумаги и картона (цветы, листья, фигурки и т.п.). Обсудив с детьми варианты оформления, мы предложили каждому из них самостоятельно выбрать, какие материалы и инструменты нужны для изготовления задуманного. Далее под тихую, спокойную музыку ребята приступили к работе. Таким детям, предложили подобрать необходимый для создания изделия шаблон и рассказать, как с ним можно работать.

Похожее занятие «Шкатулка» мы посвятили не только украшению данного изделия, но и обучению детей самостоятельно изготавливать при помощи шаблона шкатулки различных форм, а также украшать полученный результат с помощью разного вида бумаги. Индивидуальную работу на данном занятии провели с детьми: попросив их рассказать о выбранном материале для изготовления изделия.

Занятие «Мамино сердце» было посвящено изготовлению подарков для мам к празднику 8 марта. Решались следующие задачи: закреплять технические навыки (складывания, вырезания и склеивания), развивать конструкторские способности. В качестве образца использовали готовое изделие: сердце, украшенное бумажными цветами и бисером. Предложили детям выкройки различных цветов на выбор и материалы для их изготовления. Детям, которые быстро справились с заданием предложили изготовить дополнительно открытку для бабушки.

На занятиях «Этот волшебный весенний лес» учили детей учить применять техники прорезного декора для оформления венчиков цветов, техники симметричной аппликации для вырезания листьев разной формы. Данное занятие мы разделили на два этапа, поскольку детям предстояло выполнить несколько поделок, объединив их в общую композицию. На первом занятии мы обговорили возможные варианты композиции, распределили между детьми задания по изготовлению отдельных элементов конструкции, приступили к их выполнению. На втором занятии оформили единую композицию из отдельных деталей. При необходимости оказывали индивидуальную помощь, раскрывали те или иные приемы моделирования.

Завершающий этап состоял из занятий, каждое из которых посвящено обучению дошкольников самостоятельному применению сформированных умений, определению способов обработки и декорации изделий.

Первым из данных занятий было занятие «Коллаж», в рамках которого создана коллективная работа на тему весны. Основное содержание занятия было направлено на коллективное обсуждение планов по изготовлению совместной работы, распределение обязанностей, группировка детей при необходимости в пары для создания элементов общей работы. Особенное внимание при выборе детьми объектов мы уделяли необходимости их создания с использованием нескольких изученных техник.

К празднику Пасхи мы провели занятие «Пасхальные курочки», на котором учили детей создавать яркие образы из материала на свое усмотрение. Мы рассказали детям о традициях украшения дома на данный праздник расписными яйцами и цыплятами, предложили им самим выбрать и изготовить собственное украшение. При необходимости предлагали эскизы, выкройки, шаблоны для изготовления курочек разных размеров, а также материал для декора. Из изготовленных изделий организовали выставку детского творчества в дошкольном учреждении, на которую пригласили детей из других групп.

Занятие «Земля – наш общий дом» состояло из двух частей. В рамках первого занятия мы учили детей работать коллективно, совещаясь, используя знания и умения работы с различными видами бумаги, полученных ранее. К дню Земли предложили ребятам составить совместную композицию о том, какая красивая наша планета. Дети предлагали различные идеи оформления композиции и варианты оформления. Путем беседы мы определили, из каких частей она будет состоять, нарисовали эскиз. Далее каждый из ребят выбрал, самостоятельно он будет работать над созданием фрагмента или в паре, выбрал материалы, необходимые для работы. На втором занятии мы продолжили изготавливать отдельные детали, которые собрали потом в единую композицию.

Завершающим занятием выступило занятие «Космическое путешествие», посвященное прошедшему дню космонавтики. На нем мы учили детей комбинировать бросовые материалы, применяемые как вспомогательные при изготовлении поделок из бумаги.

В задачи работы педагога с детьми входило: дать знания о материале, видах бумаги и картона; упражняться в выполнении разметки с помощью шаблона; упражняться в выполнении правил аккуратного вырезания деталей из бумаги и картона; познакомить со способами скрепления деталей изделия; -сформировать умения размечать заготовки по трафарету, выбирать способы обработки материала. Реализованы следующие занятия: складывание тюльпана. «Цветущий луг»; складывание «Колоски. Хлебный букет»; аппликация «Снеговик»; работа с крепированной бумагой «Вьюнок»; «Открытка для мамы»; Аппликация из геометрических фигур «Парусник».

Таким образом, эксперимент включал в себя систему кружковых занятий, направленных на развитие творческих проявлений в конструктивных умениях старших дошкольников. Для организации работы с детьми подобрали занятия, которые предполагали использование для создания композиций из бумаги и картона различных материалов: бумагу и картон разной структуры, текстуры, использование дополнительных средств декорирования, применение для создания работ различных предметов и материалов.

**Выводы.** Подбирая занятия для организации работы, опирались на необходимость использования интегрированных занятий. Отобранные занятия содержали интеграцию таких видов деятельности, как: познавательная, художественная, творческая, умственная. В процессе работы сочетали на каждом из занятий коллективные и индивидуальные творческие задания в соответствии с индивидуальным уровнем развития творческих способностей дошкольников, который выявлен нами в ходе констатирующего этапа эксперимента. Работа включала в себя несколько последовательных этапов: мотивационный этап, содержательно-операционный этап, завершающий этап. В ходе работы использовались следующие методы и приемы: беседа, рассказ, чтение художественных произведений; рассматривание иллюстраций и готовых работ, игры, экскурсии, показ образца выполнения последовательности работы, объяснения, пояснения, указания, индивидуальные задания, практическая работа.

#### **Литература:**

1. Брыкина Е.К. Формирование творчества у детей 5-7 лет в работе с разными материалами: автореферат дис. кандидата педагогических наук / Е.К. Брыкина. – М., 2014. – 14 с.

2. Долженко Г.И. 100 поделок из бумаги / Г.И. Долженко. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 142 с.
3. Елжова Н.В. Методическая копилка для педагогов дошкольного образовательного учреждения / Н.В. Елжова. – Изд. – 2-е, перер. и дополн. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 250 с.
4. Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала / Л.В. Куцакова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 76 с.
5. Лыкова И.А. Изобразительное творчество в детском саду: Путешествия в тапочках, валенках, лаптах, босиком, на ковре-самолете и в машине времени. Конспекты занятий в ИЗО студии / И.А. Лыкова. – М.: Издательский дом «КАРАПУЗ», 2009. – 192 с.
6. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л.А. Парамонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 210 с.
7. Ушакова Р.С. Развитие творчества дошкольников / Р.С.Ушакова. – М.: Сфера, 2014. – 176 с.
8. Шайдурова Н.В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности: Справочное пособие / Н.В. Шайдурова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
9. Ярыгина, А. Дети и дизайн: фитодизайн, флористика, аранжировки из природных материалов / А. Ярыгина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – 65 с.

**Педагогика**

**УДК 355.237**

**кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Ирина Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь);

**кандидат педагогических наук, доцент Шилова Зоя Вениаминовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Университет "Дубна" (г. Дубна)

### **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

*Аннотация.* В современных условиях жизнедеятельности, дистанционное взаимодействие становится необходимым условием профессиональной деятельности, которое полностью или частично реализуется с помощью информационно-коммуникационных технологий. Одной из возможностей применения дистанционных технологий является организация курсов повышения квалификации педагогических работников, которые должны стремиться к систематическому повышению своей общепедагогической и профессиональной компетентности. В ходе исследования выявлено, что курсы повышения квалификации тем больше эффективны, чем больше модель их организации соответствует выполняемому ими функционалу. Поэтому в статье обобщается опыт разработки и реализации функциональной модели дистанционного повышения квалификации педагогических работников. Эффективность функциональной модели подтверждается двумя группами критериев.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, дистанционные образовательные технологии, повышение квалификации научно-педагогических работников, функциональная модель повышения квалификации.

*Annotation.* In modern conditions of life, remote interaction is becoming an optional condition for professional activity, which is or partially implemented with the help of information and communication technologies. One of the possibilities of using the distance technology system is the organization of advanced training for teaching staff. In the course of the study, it was revealed that refresher courses are the more effective, the more the model fulfills them for the functionality they perform. Therefore, the article summarizes the experience in the development and implementation of a functional model for distance training of teaching staff. The effectiveness of the functional model is confirmed by two criteria.

*Keywords:* information and communication technologies, distance educational technologies, professional development of scientific and pedagogical workers, functional model of professional development.

**Введение.** Одной из форм организации образовательного процесса в системе образования является дистанционное образование. При этом слушателю предоставляется доступ к электронным организационным, образовательным, контролирующим ресурсам вуза. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) дают возможность реализации принципа самостоятельности в обучении, которая проявляется в виде целенаправленного процесса интерактивного взаимодействия слушателей и преподавателей.

Целью применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) является обеспечение равного доступа педагогических работников к эргономическому, менее затратному и одновременно качественному повышению квалификации [21]. При организации обучения с помощью ДОТ решаются следующие задачи:

1. Корректировка нормативно-правовой базы применения ДОТ.
  2. Повышение уровня профессиональной и информационной компетентности педагогических работников (ПР) в области методики применения ДОТ, программных и технических средств.
  3. Определения направления и модели реализации образовательных программ с применением ДОТ и учётом профессиональной и научной направленности ПР, особенностей и потребностей его контингента.
  4. Разработка учебно-методического и информационного обеспечения организации образовательного процесса с применением ДОТ.
  5. Анализ и совершенствование системы работы по реализации ДОТ ПР.
- Анализ работ М.Е. Вайндорф-Сысоевой [3], А.С. Дорофеева [5], О.А. Крайновой [7], Б.И. Крук [8], Е.С. Полат [12], R. Fernández [19], J.D. Laney [20] и др. позволил выявить следующие этапы применения ДОТ:
1. Методологический. Разрабатывается методология ДОТ, которая включает в себя цели, задачи, функции и принципы применения дистанционных технологий.
  2. Феноменологический. Определяется сущность дистанционного образования, его практическая значимость.
  3. Методологический. Разрабатываются теоретико-методологические материалы, позволяющие решать проблемы применения ДОТ.
  4. Итоговый. Разрабатываются модели, условия их применения как практического приложения к ДОТ в деятельности высшей школы.

К теоретическим аспектам применения ДОТ в высшей школе относятся: содержательный, личностный, психологический, региональный, методологический, организационный [8].

Анализ работ учёных И.А. Зязюн [11], I. Gil [19], показал, что многие работали над созданием системы научных принципов применения ДОТ. Так, Ю.Ф. Тельнов [6] общепринятые принципы педагогики расширил следующим перечнем принципов применения ДОТ: совместного применения с другими образовательными формами; первичность педагогического похода при организации процесса повышения квалификации; целесообразность применения; учебно-методическое обоснование учебных программ, средств и форм обучения; открытость и гибкость применения; безопасность учебного процесса; соблюдение нормативно-правовых основ; экономическая целесообразность.

Изучением форм и методов применения ДОТ занимались многие учёные, например, Е.С. Полат [12], А.W. Bates [15], М. Damian [18], и др. На основе анализа их работ были выявлены такие формы дистанционных технологий: виртуальный университет, интерактивное телевидение, сетевое обучение, кейс-технологии, виртуальный университет повышения квалификации работников образования. Особенности организации повышения квалификации ПР с разных позиций изучались такими учёными как К.И. Ахметовой [1], В.П. Беспалько [2], Л.В. Голиш [4], А.Н. Майоровым [9], Е.С. Полат [12], В.П. Симоновым [13], Н. Bilgin, N. Aykas, [17] и др. В трудах этих и других учёных, рассмотрены особенности повышения квалификации ПР в соответствии с классической структурой курсов повышения квалификации, которая имеет четыре логических взаимосвязанных компонента: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-коррекционный.

Обобщая содержание работ этих учёных с содержанием работ учёных К.И. Ахметовой [1], А.М. Моисеевым, О.М. Моисеевой [10], можно сгруппировать формы ДПК в такие группы: курсы для преподавателей, работающих по общей научной, научно-методической или инновационной проблеме; применение ДОТ, позволяющих организовать повышение квалификации по индивидуальному плану; Интернет-форумы, конкурсы, чаты; методические семинары, семинары-практикумы; методические дни, недели в образовательном учреждении; участие ПР в научно-методических конкурсах. Традиционные формы повышения квалификации НПП должны быть наполнены современным содержанием и соответствовать современным требованиям к ПР. По мнению А. Bautista, R. Ortega-Ruiz [16], все формы повышения квалификации можно считать эффективными только в том случае, когда они создают условия для профессионального переосмысления компетентности ПР.

**Изложение основного материала статьи.** Разработка функциональной модели ДПК ПР проводилась на основе теоретических методов, таких как анализ отечественной и зарубежной научной литературы; классификации уже имеющихся моделей повышения квалификации ПР; выявлении общих и частных условий применения ДОТ. Практический опыт авторов статьи показывает, что система принципов, форм и методов применения ДОТ должна базироваться на функциональной составляющей, специфика которой отражается в создании многоуровневой модели их применения. Построение функциональной модели ДПК ПР происходило по следующему плану:

1. Выбрался тип модели, определялись принципы и технологии её построения.

2. Выявлялись функции и структурные компоненты модели повышения квалификации в рамках дистанционного обучения.

3. Определялись критерии эффективности разработанной модели.

Построение любой модели начинается с определения её типа. Функциональная модель может быть представлена как в графической, так и в текстовой форме, которая обобщает опыт процесса структурированного в виде модели и упорядочивает понятия предметной области. В данном случае опыт организации и проведения ДПК ПР представлен в текстовой форме. Функциональные модели предназначены для отображения информационных, физических, временных функций и оказывают влияние на структурные элементы моделируемого процесса. На основе рассмотренных и проанализированных теоретических аспектов ДОТ и на основе анализа особенностей организации процесса повышения квалификации, были выявлены функции ДПК ПР:

Диагностическая. Заключается в исследовании готовности ПР к решению проблемы с точки зрения мотивационной и содержательной компоненты повышения квалификации. Перед началом прохождения ДПК необходимо выявить профессиональные затруднения преподавателей, их запросы на содержание, уровень и степень овладения материалом. На первом этапе определяются его цели, условия их эффективного достижения. А на заключительном этапе проводится оценка соответствия желаемого с действительным уровнем качества компетенций.

Образовательная. Заключается в том, что содержание ДПК содержит разные направления подготовки. Эта функция осуществляет интеграцию знаний ПР как в обще-культурологической, обще-педагогической сферах деятельности, так и в современных ИКТ, в соответствии с личным профессиональным развитием.

Развивающая. Основывается на определении и развитии профессиональных компетенций ПР, что является основой для самообразования ПР.

Компенсаторная. Заключается в возможности внесения необходимых корректив в процесс ДПК в соответствии с результатами диагностических процедур и устранении пробелов в профессиональном образовании ПР.

Координирующая. Заключается в предоставлении возможности оказывать влияние на содержание основных дисциплин, специальных курсов и семинаров ДПК. С ней тесно связана интегрирующая функция.

Интегрирующая. Заключается в обеспечении процесса овладения системой компетенций, позволяет актуализировать и систематизировать содержание ДПК. Позволяет отследить динамику его усвоения, наполнить новым содержанием уже имеющиеся знания слушателей. Эта функция даёт возможность скорректировать сформированную ранее профессиональную компетентность, создаёт условия для развития рефлексивной культуры.

Координирующая и интегрирующая функция обеспечивают междисциплинарный подход к решению профессиональных задач.

Структурные компоненты разработанной функциональной модели ДПК преподавателей определяются всеми перечисленными выше функциями, их содержанием и требованиями к их выполнению. Структурные компоненты отражают опыт творческой деятельности ПР и степень удовлетворённости своим профессиональным ростом. Авторы исследования выявили основные структурные компоненты функциональной модели: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-коррекционный. Их взаимосвязь и взаимодействие обеспечивает функционирование и целостность функциональной модели. Приведём характеристики выявленных компонентов функциональной модели ДПК ПР.

Мотивационно-целевой компонент формулирует цель ДПК ПР, которая определяется социальным заказом информационного общества. В этом же компоненте определяется последовательность формирования профессиональных компетенций ПР, в соответствии с решаемыми образовательными задачами по развитию системы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций не только по дисциплинам профессиональной подготовки, но и психолого-педагогическим дисциплинам. Результат успешного прохождения ДПК ПР отражается в приобретении опыта



творческого подхода при проектировании собственной педагогической системы, и в формировании эмоционально-положительного отношения к профессиональному образованию.

Содержательный компонент представляет собой систему структурированной информации, необходимой для формирования профессиональных компетенций ПР. В этот компонент закладываются интерактивные формы работы по передаче знаний для развития системы компетенций; особое внимание уделяется развитию педагогической рефлексии, которая обеспечивает авторскую дидактическую позицию в интеграции общеобразовательных и профессиональных знаний ПР.

Организационно-деятельностный компонент является совокупностью ДОТ, определяющих формы и методы педагогической и профессиональной деятельности. Этот компонент отражает степень использования личностно-ориентированных технологий, которые применяются в процессе ДПК ПР. Динамичность и интегрированность процесса повышения квалификации обеспечивается периодичностью смены профессиональной деятельности педагогов с процессом собственного дистанционного обучения. Эффективность интегрированности достигается коллективным взаимообучением, технологией полного усвоения, в совокупности в рефлексией коммуникативных и профессиональных индивидуальных навыков.

Контрольно-коррекционный компонент состоит из двух частей.

1. Контрольно-регулирующая часть включает в себя методы и средства для уточнения результативности ДПК ПР. В её состав входят проверочные вопросы и работы, наборы тестов, бланки самодиагностики. Индивидуальная траектория обучения формируется на основе входной диагностики. Результаты промежуточной аттестации позволяют контролировать результаты обучения в динамике и формировать профессиональные и рефлексивные умения.

2. Оценочно-результативная часть, включает в себя: динамику личных приращений компетенций ПР; качество интеграции теоретических знаний в систему компетенций в рамках курса повышения квалификации.

Перечисленный функциональный аппарат курсов повышения квалификации, выявление их структурных компонентов, позволили разработать функциональную модель ДПК ПР. В ходе реализации этого этапа можно констатировать, что эффективность функциональной модели подтверждается двумя группами критериев. Первая группа состоит из показателей профессиональной области:

- установочный. Достаточно сформирована профессиональная и познавательная мотивация, ориентированность на педагогическое и профессиональное взаимодействие, на достижение успеха в обучении;
- когнитивный. Достаточный уровень профессионально-педагогических знаний для успешного взаимодействия с коллегами, умение выстраивать связи с коллегами по профессиональным интересам;
- деятельностный. Достаточный уровень навыков реализации ИКТ для практической деятельности и дистанционного общения с коллегами;
- интегративный. Достаточный уровень готовности ПР к разностороннему взаимодействию с коллегами в профессиональной сфере.

Вторая группа критериев связана с её оценением в области дистанционных технологий:

Целевое назначение: конкретность и понятность целей и задач повышения квалификации, их согласованность с содержательным компонентом и результатом повышения квалификации.

Системность: целостность ДПК, взаимосвязь целей и задач с содержательным компонентом и результатом повышения квалификации.

Концептуальность: соответствие содержательного компонента научной концепции; обоснование образовательных целей, их соответствие формируемым компетенциям.

Управляемость: понимание взаимосвязей между компонентами функциональной модели повышения квалификации; возможность адаптировать цели и задачи курса под запросы конкретных слушателей и обновлять средства достижения результатов.

Компьютерное сопровождение: степень автоматизации процесса ДПК.

Воспроизводимость: возможность адаптации функциональной модели к разным тематикам и содержанию курсов повышения квалификации; применения в других системах образования, использования другими субъектами системы повышения квалификации.

Использование перечисленных критериев эффективности функциональной модели ДПК ПР дает возможность её разработчикам и пользователям проводить комплексный анализ состояния наполняемости модели, вычленять проблемы, планировать и проводить мероприятия, направленные на устранение выявленных проблем.

**Выводы.** Таким образом, особенности организации ДПК ПР, рассмотрены в соответствии с классической структурой курсов повышения квалификации. Одним из показателей эффективности, которой является соотношение поставленной цели и достигнутых результатов обучения.

Анализ теоретических аспектов, изучение практического опыта реализации элементов данной модели, позволили обобщить психологические и педагогические информационные аспекты, которые необходимо соблюдать при организации ДПК ПР: обязательность иллюстративного представления учебного материала; минимизация психологического барьера при изучении материала и при прохождении промежуточной и итоговой аттестации; комплексность при изучении специальных дисциплин и развитии информационно-коммуникационной компетенций ПР. Система оценивания эффективности реализации функциональной модели ДПК подтверждается двумя группами критериев: профессиональной области и области дистанционных технологий.

С одной стороны интегрированный подход в наполнении содержанием компонентов разработанной модели обеспечивает реализацию функционала ДПК, взаимосвязь её структурных компонентов, отслеживание результатов обучения, и мобильную корректировку содержания.

С другой стороны, оценку эффективность внедрения функциональной модели ДПК ПР показана на основе анализа требований, которые предъявляются к функциональной модели: наличие взаимобратных связей с комплексным применением ИКТ; стандартизованность параметров ИКТ и информационных модулей для повышения компетентности ПР; доступность в применении широкому кругу ПР.

#### **Литература:**

1. Ахметова К.И. Мониторинг как средство оценки эффективности процесса повышения квалификации педагогических кадров // «Молодой учёный». – 2012. – № 8 (43). – С. 303-306.
2. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием // Мир образования. – 1996. – №2. – С. 38-45.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов. – Москва: Юрайт, 2018. – 194 с.

4. Голиш Л.В., Ахметова К.И. и др. Педагогический мониторинг: проектирование и реализация / Л.В. Голиш. – Томск. – 2011. – 31 с.
5. Дорофеев А.С., Сосинская С.С. Модели обучающего курса в разработке систем дистанционного обучения: статья // Прикладная информатика. – 2017. – № 3 (9).
6. Информационные системы и технологии: учебник / Под ред. Тельнова Ю.Ф. – Москва: Юнити, 2017. – 544 с.
7. Крайнова О.А. Технологии дистанционного обучения: учебно-методическое пособие / Тольятти, ТГУ. – 2014. – С. 167.
8. Крук Б.И., Журавлева О.Б., Струкова Е.Г. Избранные главы теории и практики дистанционного обучения. – Москва: Ridero, 2017.
9. Майоров А.Н. Мониторинг учебной деятельности: статья // Школьные технологии. – 2000. – №1. – С. 96-131.
10. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника. – Москва: Педагогическое общество России. – 2016. – 256 с.
11. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. Москва: Просвещение. – 2017. – 302 с.
12. Полат Е.С. Модели дистанционного обучения [Электронный ресурс]: учебн. пособие. – М.: Логос. – 2014. – 360 с. URL: <https://hr-portal.ru/article/modeli-distancionnogo-obucheniya-polat-es>.
13. Симонов В.П. Критерии оценки уровня обученности и качества знаний: статья // Директор школы. – 2014. – №7. – С. 41-42.
14. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия. – 2012. – 576 с.
15. Bates A.W. Technology, E-Learning & Distance Education, London, UK, Distance Learning at Rutledge Education. – 2015.
16. Bautista A., Ortega-Ruiz R. Teacher professional development international perspectives and approaches // <https://www.researchgate.net/publication/301225857>.
17. Bilgin H., Aykac N. Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Attitudes towards Teaching Profession. Educational Process: International Journal. – 2016. – 5(2). – p. 139-151.
18. Damian M. Management and software solutions for distance learning // Management of technological changes. – Vol. 1. – 2009. – pp. 477-480.
19. Fernández R., Gil I., Palacios D., Davis K. Technology platforms in distance learning: Functions, characteristics and selection criteria for use in higher education <https://www.researchgate.net/publication/290096909>
20. Laney J.D. Going the distance: effective instruction using distance learning technology. Educational technology. – 1996. – 36(2). – 51-54.
21. Theoretical and Methodical Aspects of Distance learning. University of Silesia in Katowice. – 2009.

**Педагогика**

**УДК 371.8**

**кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна**

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

**магистрант Вдовина Ольга Юрьевна**

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

**магистрант Костюнин Алексей Юрьевич**

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

### **ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация.* В статье обоснована важность формирования культуры информационной безопасности у обучающихся разного возраста. Рассмотрены определения понятия «информационная безопасность». Определены условия развития навыков информационной безопасности в образовательной среде. В статье отмечается, что информационная безопасность важна каждому субъекту образовательного процесса, и нельзя научиться противостоять информационным угрозам, не используя все элементы образовательной среды в совокупности.

*Ключевые слова:* информационная безопасность, информационные технологии, образовательная среда, возрастные особенности.

*Annotation.* The article substantiates the importance of forming an information security culture among students of different ages. The definitions of the concept of "information security" are considered. The conditions for the development of information security skills in the educational environment are determined. The article notes that information security is important to every subject of the educational process, and it is impossible to learn how to resist information threats without using all the elements of the educational environment together.

*Keywords:* information security, information technology, educational environment, age characteristics.

**Введение.** Для современного общества проблема информационной безопасности является одной из ключевых, как на государственном уровне, так и на уровне обычного пользователя компьютерными технологиями.

Одним из главных документов по проблемам информационной безопасности в Российской Федерации является Постановление о «Министерстве цифрового развития, связи и массовых коммуникаций» [8], в нем содержатся требования по информационной безопасности информационных систем, в том числе информационных систем персональных данных (за исключением информационных систем критически важных объектов), информационно-телекоммуникационных сетей и других сетей связи. Основные положения о защите национальных интересов в информационной сфере, которые определяются интересами личности, общества и государства, представлены в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации [9]. Согласно данному документу, информационной безопасностью Российской Федерации

называется – состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства [9].

В связи с этим можно выделить понятие информационной безопасности в широком и узком смыслах. В широком смысле это состояние общества, при котором обеспечивается всесторонняя защита личности и государства от угроз, организованных информационных потоков. В узком смысле – это безопасность самой информации, и ее передача. Для образовательной среды в первую очередь важно понятие в узком смысле, и тогда можно выделить два важных аспекта для исследования: безопасность формирующейся личности и безопасность сформировавшейся личности [1].

**Изложение основного материала статьи.** Интернет и социальные сети для современных детей и подростков, становятся той площадкой, к которой они обращаются для разрешения своих проблем или возникающих вопросов. Удовлетворяя свои потребности посредством виртуальной реальности, учащиеся становятся заложниками огромного количества информации, которая изменяется с каждым днем, и не все дети могут отличить нужную и важную информацию, от некачественных сайтов и приложений. Происходит это из-за недостаточной цензуры СМИ, пропаганды жестоких действий, буллинга в социальных сетях. Все это говорит о недостаточном уровне образованности школьников, и проблеме российского образования в обучении информационной безопасности.

В связи с этим возникает потребность обучения школьников информационной безопасности с ещё начальной школы, не запрещая при этом пользоваться гаджетами и социальными сетями. Важны не запреты и ограничения, а умения оценивать поступающую информацию, анализировать ее, критически осмысливать, согласно своим нравственным и культурным ценностям. Это все способствует адекватному восприятию получаемой информации, позволяет накопить опыт работы с информационно-коммуникационными технологиями [5].

Для развития навыков информационной безопасности необходимы следующие условия:

1. Психолого-педагогические, обеспечивающие создание благоприятного психологического климата не только для ребенка, но и для педагогов, взаимодействующих с ним.

2. Технологические, включающие вопросы организации и проведения уроков, обучающие умению выявлять информационную угрозу и реагировать на нее.

3. Содержательные, позволяющие изучать особенности информационной безопасности, используя различные источники.

4. Работа с родителями, которая позволяет системно и комплексно развивать навыки информационной безопасности [7].

Эффективность формирования у учащихся информационной безопасности, прежде всего, связана с индивидуальными и возрастными особенностями личности. Именно от возрастных особенностей зависит восприятие информации ребенком, а соответственно и методы воздействия на него.

Обучение информационной безопасности заключается в том, чтобы обучающиеся могли не только увидеть, но и обезвредить опасность информационного воздействия, в связи с этим, начинать обучение необходимо с раннего школьного возраста. В старшем возрасте совместно «школа-родители» необходимо будет только поддерживать уровень знаний об информационной безопасности, предупреждая новые угрозы. На этом этапе важно обмениваться накопленным опытом, учитывать возрастные и психологические особенности школьника, особенно в подростковый период или период повышенного стресса выпускных классов.

Если обучающиеся к подростковому возрасту не были научены основным правилам информационной безопасности, то учитывая характерную для этого возраста психическую и эмоциональную нестабильности, они более подвержены воздействию со стороны чужих людей через информационное поле.

Важно отметить, что обучение школьников старших классов информационной безопасности несколько отличается от младшего возраста. В старшем возрасте это важно для обретения школьниками компетенций, позволяющих успешно социализироваться и коммуницировать во взрослой жизни. Социальные сети и различные сети массовой информации играют большую роль в социализации личности в этот период, так как там показываются различные модели поведения в социуме. При этом, как пишет Бочаров и Симонова в своей статье все это способствует столкновению школьников с увеличивающимися информационными угрозами. «Сложность в выявлении таких угроз является то, что старшеклассники вступают во взаимодействие с информационным пространством больших масштабов, которое, к тому же, неоднородно» [1]. Поэтому важно не только научить подростков правильному поиску информации, но и сформировать умения, позволяющие в рамках информационной безопасности развиваться ему как личности.

На различных дисциплинах школьной программы обучающиеся, так или иначе, пользуются информационными технологиями и поисковыми системами и очень часто при поиске информации школьники не могут отличить хороший сайт с проверенной информацией, или научными статьями, литературой, от сайта-однодневки, которые содержатся за счет рекламы или продаж. Все это приводит к неконтрольному поведению детей на информационных ресурсах, особенно на тех, в которых можно оставаться анонимным или придумать вымышленное имя. Также особую опасность представляют различные компьютерные игры. В настоящее время существует множество вариаций компьютерных игр: индивидуальные, групповые, online или же установленные на компьютер или смартфон. Современная графика шагнула далеко вперед по сравнению с временами 1990-х гг. Сейчас персонажи являются очень реалистичным, особенно в играх про монстров, зомби и т.д. Спецэффекты так же играют свою роль. Большое количество жесткости даже по отношению к монстрам, которых нужно убивать, чтобы пройти уровень, пагубно сказывается на психике ребенка, тем более, если это младший школьный возраст [6].

В таких играх существует два аспекта: ребенок постепенно привыкает к мысли, что убивать нормально, или же проживает самоубийство, если его персонаж постоянно перерождается (например, машина разбивается и он начинает уровень с начала). Это отдаляет его от реального мира, он не может взять ответственности за свои поступки, тем самым живя в иллюзиях. Таким образом, игроки достигают удовольствие, но без каких-то усилий, что расслабляет ребенка и способствует развитию игровой аддикции. Подросток не в состоянии выполнять какие-то действия в реальной жизни без ежедневных игр, при этом нарушается общение с друзьями, родителями, становится замкнутым, недоброжелательным, успеваемость в обучении падает, а творческий потенциал остается нереализованным.

Если в младшем школьном возрасте от такого поведения может уберечь родительский контроль, или выстраивание доверительных отношений между родителями и детьми, установление жестких границ по использованию информационных технологий, то в старшем возрасте избавиться от воздействия компьютерных игр на психику и сознание ребенка не так просто. Опыт показывает, что стадии зависимости от игр не появится у детей, которых в младшем возрасте обучили грамотной информационной безопасности, а так же если ребенку в реальном мире созданы все условия для реализации своих возможностей.

При решении данной проблемы важно понимать, что ребенок еще не знает этот мир так, как знает его взрослый человек. Ему любопытна вся информация, которая к нему поступает, именно поэтому школьники заходят на различные сайты, которые вызывают интерес. В связи с таким подходом нужно понимать, чтобы научить ребенка информационной безопасности, для начала взрослым нужно ею овладеть. Ведь именно родители и педагоги образовательных учреждений должны показывать положительные модели социального поведения.

Образовательный процесс является сложным процессом в связи с количеством взаимодействующих сторон, а также вовлеченностью самых незащищенных – детей.

При комплексном подходе к информационной безопасности образовательного учреждения, в нем создается та среда, которая благотворно влияет на развития личности ребенка и педагога. При этом не стоит забывать и важную роль со стороны родителей для контроля, поступающей информации дома [2]. Главный вопрос, который волнует родителей современных школьников, когда же нужно давать детям гаджеты и выход в интернет. Нами был проведен опрос 150 родителей одной из школ Нижегородской области, больше половины опрошенных (57%) выбрали ответ «Мой ребенок использует гаджеты с 5-6 классов», при этом родители озабочены зависимостью своих детей от гаджетов и интернета. Так же стоит обратить внимание и на другую группу опрошенных (39%), которые выбрали ответ «Мой ребенок использует гаджеты с 1 класса». Данный ответ показывает нам стремление родителей как можно быстрее вовлечь ребенка в мир информационных технологий, а также применение смартфонов для связи с родителями, но есть и такие родители, которые ответили «Мой ребенок использует гаджеты с дошкольного возраста», что говорит о бесконтрольном использовании гаджетов и других устройств ребенком в данных семьях. Данный опрос показывает различное отношение родителей к проблеме использования информационных технологий в разном возрасте ребенка. Стоит отметить, что безопасным возрастом использования устройств является тот, при котором устройства будут помогать в образовательном процессе, а не отвлекать от него. В школе предмет информатики начинают преподавать уже со 2 класса, что с одной стороны положительно скажется на здоровой информационной безопасности учащихся в дальнейшем. С другой стороны, не стоит забывать о вреде компьютера и информационных технологий на физическое и психическое состояние ребенка. Здесь стоит говорить не только о вреде излучения от технических средств, но и о скованности скелета во время работы на компьютере, гиподинамии, повышенной эмоциональности и истощении центральной нервной системы. Именно поэтому, образовательное учреждение должно постоянно проводить просветительскую работу в форме лекций, тематических классных часов, различных общешкольных мероприятий, квест-игр и т.д., как с обучающимися, так и с их родителями. Подготовка и проведение совместных мероприятий позволит познакомить родителей с современными методами информационной безопасности и будет хорошей формой психологической и эмоциональной разгрузки для тех и других. Поэтому так важно не терять связь школы с родителями, которые в свою очередь имеют неоспоримый авторитет у своих детей.

Современные школьники порой даже не задумываются о последствиях своих действий не только в интернете, но и в реальной жизни. Безнаказанность и анонимность дают чувства свободы действий, которая таковой не является. Именно поэтому образовательное учреждение обязано научить ребенка отстаивать свои личные границы и не попадать под агрессивное воздействие информационной среды.

Что касается педагогов образовательных учреждений, то они должны не только знать основы защиты информационной безопасности, но и всегда быть в курсе новых технологий и методик работы. Очень важно чтобы не только классные руководители, воспитатели, педагоги-организаторы, но и учителя-предметники уделяли особое внимание учебно-воспитательной работе, как во время своих занятий, так и во внеурочное.

Многие дети не понимают всей опасности социальных сетей, компьютерных игр, бессмысленного брожения по сайтам, и только школа совместно с родителями может помочь освоиться им в виртуальном пространстве.

**Выводы.** Формирование культуры информационной безопасности является главной задачей не только образовательного учреждения, но и общества в целом. Когда все элементы системы вырабатывают четкую стратегию действий, тогда и вся система будет готова к угрозам из информационной среды. Задачей взрослых является формирование развитой личности с высокой нравственной культурой у каждого ребенка, для того чтобы он смог осуществлять свою информационную безопасность. Таким образом, информационная безопасность важна каждому субъекту образовательного процесса, и нельзя научиться противостоять информационным угрозам, не используя все элементы системы в совокупности.

#### **Литература:**

1. Бочаров, М.И., Методика обучения информационной безопасности старшеклассников: о содержании обучения информационной безопасности в школьном курсе информатики / Бочаров М.И., Симонова И.В., Пространство и Время. 2014. – №4 (14) – С. 237-244.
2. Букина, Е.Ю. Формирование у младших школьников навыков безопасной работы в сети Интернет / Е.Ю. Букина // Информатика в школе. – 2014. – № 5 (98).С. 40-49.
3. Губарева М.А., Губарев А.В., Веряскин М.А. Освоение обучающимися основ здорового образа жизни на основе кластерного анализа // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 118-121
4. Картавых М.А. Экологическая безопасность: учебное пособие. – Н. Новгород: НГПУ, 2011.
5. Климонтова, Г. Защита информации для современных школьников / Г. Климонтова // Воспитательная работа в школе. – 2013. – № 8. – С. 74-81.
6. Кучма, В.Р. Гигиеническая безопасность использования компьютеров в обучении детей и подростков / В.Р. Кучма, М.И. Степанова, Л.М. Текшева; под ред. Р.В. Кучмы. – Москва: Просвещение, 2013. – 224 с.
7. Малых, Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника [Электронный ресурс]: автореф. дис.. канд пед. наук / Т.А. Малых. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book296.pdf>. (дата обращения 03.10.2021)
8. Постановление Правительства РФ от 02.06.2008 №418 (ред. От 13.05.2021) «О Министерстве цифрового развития, связей и массовых коммуникаций»// [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_77387/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_77387/) (дата обращения 15.05.2021)
9. Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 “Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации” // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224/> (дата обращения 16.03.2021)

УДК 378.2

**кандидат филологических наук, доцент Аксенова Марина Викторовна**

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

**преподаватель Белокурова Софья Сергеевна**

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

### ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН СНГ В НГПУ ИМ. К. МИНИНА

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности обучения русскому как иностранному студентов из стран СНГ. Отмечается, что часто студенты имеют базовые фоновые знания, однако испытывают трудности при овладении русским языком. Исследуются причины и факторы, влияющие на работу с такими студентами: ранее усвоенные ошибки, неправильно заученные грамматические структуры, большой опыт употребления русских слов как варваризмов в родном языке и их неверное согласование в предложениях.

*Ключевые слова:* методика преподавания русского языка, РКИ, иностранный язык, студенты из стран СНГ.

*Annotation.* The article considers peculiarities of teaching Russian as a foreign language to students from CIS countries. It is discussed that often students have basic background knowledge, but still have difficulties with acquiring Russian language. Reasons and factors that influence work with such students are analyzed, such as: mistakes memorized earlier, incorrectly memorized grammatical structures, long experience of using Russian words as Barbarisms in the native language and their wrong agreement in a sentence.

*Keywords:* methods of teaching Russian language, Russian as a foreign language, foreign language, students from CIS countries.

**Введение.** Глобализация коснулась всех процессов в обществе и, разумеется, сферы образования. Экспорт российского образования за границу привел к появлению многонациональных классов в университетах, когда студенты из разных стран учатся вместе в одной среде. В статье анализируются различные способы изучения и усвоения русского языка как иностранного, которые наблюдаются у студентов с разным опытом обучения. Цель исследования – выявить различные факторы, которые могут повлиять на овладение русским языком иностранными студентами с разным опытом изучения русского языка (нулевым и ненулевым). Иностранцы студенты в российских университетах представляют в основном две основные группы: студенты из бывших советских республик и студенты из более отдаленных стран. Студенты из таких стран как Туркменистан, Узбекистан и других соседних стран, возможно, имели опыт изучения русского языка в школе. С доминирующим положением и преобладанием национального языка в каждой стране роль русского языка стала менее значительной, хотя уроки русского языка предусмотрены и обычно начинаются в начальной школе. В то же время студенты не склонны использовать русский язык в повседневной жизни и испытывают определенные трудности при обсуждении учебных предметов из-за языкового барьера и привычки полагаться на национальный язык.

**Изложение основного материала статьи.** В бывших советских республиках в силу исторических и культурных регионов по-прежнему говорят на русском старшие поколения, которые учились в советских школах. Современное поколение молодых людей слышит русский язык почти каждый день, но не владеет им должным образом. Приезжая в Россию на учебу, они считаются иностранными студентами и проходят подготовительный курс русского языка.

Траектория изучения русского языка для таких студентов будет отличаться от обычной траектории, которую предлагают студентам, совершенно незнакомым с русским языком, независимо от того, из какой страны они приехали. Студенты из Туркменистана, Казахстана, Узбекистана и других республик, которые все еще имеют тесные связи с Россией, как правило, гораздо лучше понимают устную речь, в то же время понимание беглого русского языка является тем аспектом, с которым большинство иностранных студентов сталкиваются с большими трудностями.

Исследование основано на наблюдении и анализе практических занятий со студентами, обучавшимися по программе «Русский язык как иностранный», предлагаемой в качестве подготовительного курса в Нижегородском государственном педагогическом университете. При подготовке исследования учитывалось следующее: положение русского языка в странах СНГ, количество школ и университетов в странах СНГ, использующих русский язык в качестве языка обучения, статистические данные о носителях русского языка в странах СНГ.

По данным Министерства образования Российской Федерации, большинство иностранных студентов в России представляют страны СНГ, при этом Казахстан, Туркменистан и Узбекистан занимают первые 3 места (Китай занимает четвертое место). Это легко объяснить, т.к. получение высшего образования в России вероятно даст студентам возможность иметь лучшие шансы в их профессиональной жизни. Россия постоянно функционирует в глобальном сообществе, растет число компаний, работающих с зарубежными партнерами, что представляет собой вызов для всех заинтересованных сторон [3, С. 2]. Другая весомая причина – программа «Соотечественники», успешно реализуемая во многих вузах. По этой программе студенты из стран СНГ могут получать высшее образование в России бесплатно. Таким образом, количество таких студентов очень большое, и их интересы нельзя игнорировать. Возможно, стоит рассмотреть обучение таких студентов в одной группе, что позволит преподавателю полностью сосредоточиться на типичных ошибках и трудностях, характерных для них.

Важным фактором для учащихся из стран СНГ является сокращение количества школ, предлагающих обучение на русском языке. В некоторых школах русский язык является специальным предметом, но предметы преподаются на государственном языке. Наблюдается нехватка не только школ русского языка, но и квалифицированных преподавателей-носителей языка. В то же время городская молодежь часто является очень подвижной и любознательной частью общества и, как правило, «выхватывает» язык из других источников. Они слышат русский язык от соседей, окружающих людей, говорящих на русском как на родном или близком к нему; важным источником является русская музыка, кино и социальные сети. Сама городская среда иногда сохраняет старые вывески как материальные свидетельства русского языка и культуры.

Пассивный опыт обучения таких студентов важен. Преподаватель не может игнорировать то, что эти студенты уже заучили, потому что часто это бывает заучено неправильно и студенты будут часто предпочитать уже знакомый им неверный вариант, который они слышали или произносили, возможно, с детства. В группе их можно определить как «ложных начинающих» («false beginners») [6, С. 80].

«Ложные начинающие» сталкиваются с большими трудностями в структурных аспектах языка, но легче адаптируются к говорению и слушанию, имея меньше страха, чем настоящие начинающие. Тем не менее, наблюдается стойкое «сопротивление» использованию русскому языку как языку общения. Большое количество студентов, говорящих на одном национальном языке, с одной стороны, делает обучение более комфортным, облегчает адаптацию к жизни в университете (совместное решение учебных и бытовых вопросов), а с другой стороны не побуждает студентов выбирать русский язык в качестве языка общения и, соответственно, уменьшает языковую практику в естественных условиях (не на уроке).

Стоит отдельно сказать о том, что адаптация является важным фактором успешности образовательного процесса для иностранных студентов. Здесь влияние оказывает множество сторон – психологическое давление, вызванное непривычными условиями проживания, переездом, новыми знакомыми и отсутствием друзей и родных рядом. В этот же ряд необходимо поставить языковую адаптацию – помимо взаимодействия на занятиях, студентам также необходимо задействовать русский язык в быту: на улице, в магазине, в транспорте. Что касается культурной адаптации, для студентов из стран СНГ она часто проходит легче, поскольку многие страны СНГ, включая Россию, по-прежнему имеют много общего в области литературы, массовой культуры, праздников, традиций, истории. С должным вниманием преподавателя этот пассивный опыт русского языка, откорректированный на уроках, будет очень полезен в овладении русским. В любом случае, трудности в адаптации могут привести к демотивации, плохому самочувствию и апатии студентов, хотя зачастую считают, что такое поведение связано с трудностью русского языка, сложностью системы обучения или другими субъективными факторами [2, С. 21]. В этом случае преподаватель также должен оказывать поддержку студентам и, например, задействовать региональный компонент в процессе адаптации студентов.

Студенты, чей первый опыт изучения русского языка начинается с приезда в Россию, на удивление имеют определенные преимущества: частые ошибки еще не сформировались и не зафиксировались в их речи; совершенно другая, новая языковая среда (порой в группе нет ни одного общего родного для них языка) служит фактором, который побуждает студентов говорить по-русски и часто практиковать его. Новизна языка (и языковой среды) в их опыте также помогает поддерживать интерес к русскому языку. Существует также тенденция творческого словообразования уникальных лексических единиц, построенных по всем нормам русского языка.

С другой стороны, студенты из стран СНГ, как правило, придерживаются морфологических норм своего родного языка, поскольку такие ошибки обычно очень распространены в двуязычной среде, где русский язык используется, но формально не изучается.

Можно выделить следующие основные трудности при изучении русского языка.

#### 1. Фонетические трудности.

Интонационные особенности родного языка (например, восходящая интонация в утверждениях) влияют на работу с фонетикой у всех студентов, однако именно те, кто ранее несколько лет слышал или произносил русские слова и предложения неверно (неверное ударение, неверная интонация вопросов) будут особенно сопротивляться правильной постановке звуков и интонации. Будет целесообразно уделить больше внимания на уроках упражнениям на повторение образцовых фраз и реплик из диалогов, развивать у студентов навыки аудирования, так как порой они не осознают, где именно совершают ошибку. Отработка основных интонационных конструкций может вызвать у таких студентов больше сложностей, чем у других именно вследствие неверно заученных моделей.

Ударение в некоторых языках стран СНГ (например, туркменском) фиксированное и падает почти всегда на последний слог. Отсюда возникает своеобразная интонация, когда каждое слово в предложении кажется произнесенным с восходящим тоном. В русском языке ударение нефиксированное и может падать на любой слог. Однако русские слова, которые в огромном количестве были заимствованы туркменским, узбекским и другими языками, со временем могли ассимилироваться и уже в национальных языках ударение в русском заимствовании могло сместиться. Преподавателю необходимо понимать причину подобных фонетических ошибок и верно их корректировать.

#### 2. Грамматические трудности.

Падежная система русского языка часто вызывает трудности у иностранных студентов. Выражение формы слова через окончание – то, к чему нужно привыкнуть, и частое употребление «Дай книга» вместо «Дай книгу» создает трудности в переучивании студентов. Сложность заключается именно в том, что «книга» как лексическая единица студентам уже хорошо знакомы, однако они стараются изменять это слово согласно нормам родного языка, где форма слова может быть выражены суффиксами, а не окончаниями. Категория вида глаголов вызывает трудности почти у всех студентов, так как ее нет в национальных языках стран СНГ. Отсутствие предлогов в узбекском, туркменском языках приводит к неправильному построению предложений. При игнорировании предлогов как следствие возникает неправильное управление, фразы строятся неверно.

Отсутствие категории одушевленности и неодушевленности, например, в казахском языке, приводит к частым ошибкам при выборе формы слова (винительный падеж вместо родительного).

#### 3. Лексические трудности.

Большое количество русских заимствований в национальных языках стран СНГ, разумеется, помогает студентам. Однако законы языка таковы, что при заимствовании слово может ассимилироваться семантически и поменять свое значение. Также отрицательным фактором можно назвать то, что русский язык может быть знаком студентам по популярным русскоязычным песням и русскоязычному сегменту интернета, где порой игнорируются нормы литературного языка. Студенты могут не различать стилевые регистры и пытаться употребить сниженную или разговорную лексику там, где это совсем не уместно. Однако стоит отметить, что вместе с этим, студенты из стран СНГ как правило не имеют трудностей при разграничении обращений на «ты» и на «Вы». Они не пытаются поздороваться с преподавателем слово «Привет», так как эта ошибка очень характерна для студентов из тех стран, где русский язык является экзотикой и «Привет» бытует как некое абстрактное русское приветствие.

Часто при ненулевом знании русского языка студенты совсем не знакомы с письменной речью на русском языке: язык они учили в естественной среде, разговорах с друзьями, родственниками, соседями. Однако письменная речь очень важна при получении профессионального образования.

Даже при относительно высоком уровне владения русским языком у студентов из стран СНГ часто не хватает навыков использования русского языка в официально-деловой обстановке, им сложно читать и понимать академические тексты, обсуждать узкоспециализированные дисциплины. Таким студентам может быть предложен сокращенный курс делового и профессионального русского языка.

**Выводы.** Опыт взаимодействия с русским языком необходимо принимать во внимание, начиная работать с новой группой. Не всегда, но очень вероятно, что студенты из СНГ, даже без формального знания русского языка, понимают язык легче, имея обычные трудности с письмом и грамматикой. Преподаватель должен обратить внимание на некоторые специфические ошибки, которые могли возникнуть в результате сочетания его родного языка и варианта русского языка, характерного для его региона (это касается грамматических структур, локальных ошибок в лексических единицах).

#### Литература:

- 1 Арефьев, А.Л. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. Электронное издание / А.Л. Арефьев. – М.: ЦСПиМ, 2012. – 450 с.
- 2 Гужова, Н.В. Вопросы социально-психологической адаптации иностранных студентов в России / Н.В. Гужова // Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному и на русском языке: Сборник статей международной научно-методической конференции, проводимой в рамках педагогического форума "Преподавание русского и преподавание на русском: новые измерения в открытом образовании", Туркменистан-Россия, 11 декабря 2020 года / Под редакцией Е.Е. Смирновой. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 21-24.
- 3 Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/282/283> (дата обращения: 25.11.2021).
- 4 Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- 5 Куриленко В.Б., Макарова М.А., Щербакова О.М., Куликова Е.Ю. Лингвокультурная среда международно-ориентированного вуза как средство коммуникативного развития студентов-билингвов [Электронный ресурс] // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2015. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-sreda-mezhdunarodno-orientirovannogo-vuza-kak-sredstvo-kommunikativnogo-razvitiya-studentov-bilingvov> (дата обращения: 23.11.2021).
- 6 Ненюк, Е.А. Специфика преподавания иностранного языка в группах с «Абсолютными» и «Ложными» начинающими // МНКО. – 2020. – №1 (80). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-gruppah-s-absolyutnymi-i-lozhnymi-nachinayuschimi> (дата обращения: 24.11.2021).

Педагогика

УДК 371

**доктор экономических наук, профессор кафедры  
социогуманитарных дисциплин Алиев Магомед Абдуллаевич**  
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
**кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой  
социогуманитарных дисциплин Мусаева Эльмира Шекералиевна**  
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике Умалатова Зульфия Магомедовна**  
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

#### **ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность совершенствования учебно-воспитательной деятельности общеобразовательной школы на основе учета и использования таких факторов развития как экономический, политический, демографический, культурный, духовно-идеологический, социально-психологический, отраслевой, институциональный. Выявлено, что социальный климат в обществе, состояние социальной стабильности, характер национально-этнических проблем и взаимоотношений создают для деятельности школ общий благоприятный или неблагоприятный фон; показано, что совершенствование деятельности школы должно осуществляться по трем основным направлениям – образовательное, воспитательное и управленческое; предложена схема управления совершенствованием учебно-воспитательной деятельности школы путем реализации функций организации, руководства и контроля ее выполнения.

*Ключевые слова:* общеобразовательная школа, совершенствование деятельности, факторы, инновационные процессы; образовательное, воспитательное, управленческое направления; программа совершенствования; схема управления.

*Annotation.* The article substantiates the relevance of improving the educational activities of a secondary school based on the consideration and use of such development factors as economic, political, demographic, cultural, spiritual and ideological, socio-psychological, sectoral, institutional. It is revealed that the social climate in society, the state of social stability, the nature of national-ethnic problems and relationships create a general favorable or unfavorable background for the activities of schools; it is shown that the improvement of school activities should be carried out in three main directions – educational, educational and managerial; a scheme for managing the improvement of educational activities of the school through the implementation of the functions of organization, management and control of its implementation is proposed.

*Keywords:* general education school, improvement of activity, factors, innovative processes; educational, educational, managerial directions; improvement program; management scheme.

**Введение.** Сегодня все, что происходит в обществе, природе, развитии человеческого капитала так или иначе оказывает прямое или косвенное влияние на общеобразовательную школу, на ее выживание, на содержание образования в ней, на процессы ее жизнедеятельности. Обширность внешней среды школы связана с ее особой ролью в системе социально-экономического развития человеческого капитала, опыта и культуры.

В статье рассматривается, что можно отнести к обширной социально-экономической среде школы и каково влияние ее составляющих факторов на общеобразовательную школьную среду.

**Изложение основного материала статьи.** Выделим ведущие факторы, способствующие совершенствованию деятельности общеобразовательной школы, это:

- педагогические;
- организационно-экономические;
- управленческие мероприятия, реализуемые органами федерального, регионального, местного управления системой образования, руководителями образовательных организаций, педагогическими коллективами и учителями [1, С. 4].

К таковым, прежде всего, относятся: социально-психологические, правовые, социальные, политические, культурные, демографические, экономические, духовно-идеологические, институциональные, отраслевые, этические, а равно и экологические факторы.

В частности, на процесс совершенствования образовательной деятельности в школах определённое влияние оказывают социально-психологические факторы. Данная группа факторов требует от современной образовательной системы быстрой и взвешенной реакции, способности реально предлагать детям нормы и образцы деятельности, поведения, способствующие сохранению их чувства собственного достоинства, доверия и открытости по отношению к внешнему миру.

Социальные факторы, такие, как взаимоотношение между представителями различных этносов, состояние социальной стабильности и занятости населения, создают для деятельности школ общий благоприятный или неблагоприятный фон. Эти составляющие определяют характер и направления дифференциации образовательных потребностей разных социальных групп населения.

Говоря о политических факторах, влияющих на совершенствование системы отечественного школьного образования, следует, прежде всего, отметить, что сформированная государственная образовательная политика с четкой линией определения специфики региональных и муниципальных систем образования является важным фактором, в значительной степени определяющим возможности, существующие для эффективного развития российской школы. С другой стороны, факторы, могущие быть отнесёнными к этой группе, определяют ограничения развития региональной системы образования [2, С. 300]. Например, деятельность школы, направленная на решение вопросов связанных с профориентацией учащихся, оказывает непосредственное влияние на будущую обеспеченность экономики регионов квалифицированными кадрами [3, С. 121].

Следующая группа факторов, оказывающих существенное влияние на эффективность деятельности общеобразовательной школы – культурные. Эта группа, в первую очередь, характеризуются общим состоянием культуры, свойственным тому или иному обществу.

В этой связи, в свою очередь, определённую важность приобретают уровень культурных запросов граждан и их духовного здоровья. Последними во многом определяется направленность активности населения. Активность же населения и общий уровень его культуры существенным образом влияют на уровень образования в общеобразовательных школах. Данный факт не должен вызывать удивления, если учесть, что именно родители во многом определяют уровень культуры учащихся.

Исследователи отмечают, что среди культурных факторов негативно сказываться на совершенствовании образовательной системы могут следующие:

- снижение культурного уровня населения страны в целом;
- обеднение культурной составляющей ряда категорий граждан;
- широкое распространение массовой культуры [2-4; 6-8].

Перечисленные негативные культурные факторы затрудняют решение школой ее воспитательных и образовательных задач. Кроме того, негативными культурными факторами обуславливается понижение уровня востребованности обществом хорошего образования. В таких условиях общеобразовательная школа должна самостоятельно противодействовать таким тенденциям в меру своих возможностей и сил. В ходе осуществления такого рода действий образовательной организации следует учитывать цели, связанные с реализацией идеи гуманистической образовательной парадигмы, а равно и примеры передового педагогического опыта.

Факторы, могущие быть отнесёнными к экономическим, влияют на процесс совершенствования учебно-воспитательной деятельности через уровень общественного благосостояния. Состояние образовательных потребностей населения, большие или меньшие возможности для финансирования системы образования. Кроме того, очевидно, что уровень развития экономики влияет на условия развития секторов экономики, связанных с образованием. При этом своевременно происходит строительство школ, своевременное оснащение образовательных учреждений компьютерной, теле-, видеотехникой, другими материальными ресурсами [2, С. 18].

Экологические факторы, т.е. связанные с состоянием окружающей общеобразовательную школу природно-климатической среды, также оказывают определённое влияние на совершенствование образовательного процесса. Прежде всего, они непосредственно влияют на состояние здоровья учителей и учащихся, что, в свою очередь, значительно повышает требования к оздоровительной и профилактической направленности работы педагогического коллектива школы. В данном случае важна конкретная деятельность участников образовательного процесса, связанная с осуществлением экологического образования и экологического воспитания учащихся, их подготовкой к здоровому образу жизни.

Вышеперечисленные факторы совершенствования образовательного процесса легли в основу предлагаемой нами схемы управления совершенствованием учебно-воспитательной деятельности (Рис. 1).



**Рисунок. 1 Управление реализацией программы совершенствования учебно-воспитательной деятельности общеобразовательной школы**



Теперь необходимо начать разговор о присущих данной программе функциях организации, руководства и контроля ее выполнения.

Организационная структура реализации предлагаемой нами программы совершенствования деятельности общеобразовательной школы может строиться двумя основными способами (Табл. 1).

Таблица 1

**Способы реализации программы совершенствования деятельности общеобразовательной школы**

№ п/п	Наименование способа	Краткая характеристика
1	Создание специальной структуры, действующей параллельно с линейно-функциональной.	При таком способе реализации программы общее руководство работами осуществляет Совет по развитию школы, возглавляемый руководителем или заместителем руководителя ОО. Основными задачами, долженствующими быть решёнными в процессе руководства программой, являются: постановка целей перед исполнителями и их мотивация. При этом в целях успешной реализации программы необходимо обеспечение информированности участников относительно результатов и сроков их деятельности.
2	Использование управленческих структур, действующих в пространстве ОО.	Действующим структурным подразделениям школы, наряду с выполнением функций по обеспечению учебно-воспитательного процесса, даются задания, связанные с выполнением различных частей программы развития.

Программа должна обладать рядом обязательных качеств (Табл. 2).

Таблица 2

**Качества программы совершенствования деятельности общеобразовательной школы**

Наименование качества	Характеристика качества
Прогностичность	Программа должна отражать в своих целях, задачах и планируемых действиях по их реализации не только текущие, но и будущие требования к школе и изменения в условиях ее деятельности.
Рациональность	Программа с необходимостью должна определять такие цели, задачи и способы их достижения, которые позволяют получить максимально полезный результат.
Актуальность	Свойство программы быть ориентированной на решение наиболее значимых проблем, то есть таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект.
Контролируемость	Программа должна ставить конечные и промежуточные цели способом, предусматривающим способ проверки реально полученных результатов на их соответствие поставленным целям.
Чувствительность к сбоям	Программе должна быть присуща возможность для своевременного обнаружения отклонений реального положения дел от предусмотренного ею. Уровень развития данного качества тем более высокий, чем более детализирована программа. Уровень этого качества должен быть достаточно высоким для того, чтобы в случае сбоя руководитель или его заместитель, принимающий решение, имел достаточно время на выработку такого.
Реалистичность	Свойство программы обеспечивать соответствие между планируемыми целями и средствами, необходимыми для их достижения.
Целостность	Программа должна способствовать обеспечению полноты состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а равно и согласованности связей между ними.

Программе совершенствования образовательного процесса должны быть присущи все из перечисленные выше свойства.

Отсутствие одного из них закономерно приведёт либо к тому, что желаемые результаты будут получены при условии больших, чем планировалось, затрат средств и времени, либо к тому, что они вовсе не будут достигнуты [5-7].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное отметим, что цели организации и планирования совершенствования деятельности общеобразовательной школы образуют соответствующую основу для составления рабочей учебной программы, содержание которой определяется видами и количеством образовательных услуг повышения квалификации педагогических работников [5, С. 174].

Формирование и развитие потребностей школы в повышении образовательной подготовки членов коллектива имеет место на основе воздействия на них экономических отношений, которые возникают между обществом в целом, педагогическим коллективом и отдельным работником системы образования.

При этом большое значение имеют социально-экономические интересы и мотивация труда для повышения категории образования педагогических работников.

Указанное обстоятельство, в свою очередь, способствует достижению соответствия между содержанием конкретного педагогического труда и уровнем образования.

При данном взаимодействии могут появляться противоречия между интересами работников образования и администрацией школы.

Эти противоречия должны быть своевременно преодолены путем более адекватного выявления потребностей школы в образовательном уровне педагогов, развития их специальной и профессиональной подготовки на основе управления реализацией общей программы развития деятельности общеобразовательной школы [6, С. 20].

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011.
2. Алиев М.А., Умалатова З.М. Инновационное развитие школы: учебное пособие. – Махачкала: RIZO-PRESS, 2018. – 159 с.
3. Алиев М.А., Умалатова З.М. Профессиональная ориентация как основа подготовки востребованных региональных кадров // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 172-175.
4. Арсалиев Э.Ш., Алиев М.А. Образование как фактор повышения эффективности предприятий сферы услуг. – Махачкала, 2015. – 140 с.
5. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений – Владивосток, 2002
6. Дроздов И.Н. Управление реализацией программы [Электронный ресурс]: <http://www.drozdozland.ru/index.php?action=add&id=72&add&rod=24> (Дата обращения 08. 11. 2021)
7. Какие профессии нужны сегодня рынку? // Аргументы и факты. – 2018. – № 26. – С. 20.
8. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / Под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСиЭИ, 1997. – 336 с.

Педагогика

УДК 373:37.033:371.38

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

*Аннотация:* В представленной статье осуществлена попытка презентовать экспериментальную работу по формированию природоведческих представлений у дошкольников посредством экологической сказки. Описаны методы работы со сказкой природоведческого содержания, а также различные варианты их создания. Важным в статье является анализ творческих методов работы с текстами сказок: перенос героев знакомых сказок в новые обстоятельства, изменение ситуаций в знакомых сказках, создание нового окончания знакомой сказки и тому подобное. Согласно методике экспериментальной работы сказки о природе включались в различные виды детской деятельности не только с целью систематизации природоведческих знаний, но и формирования у детей экологических представлений и экологически обоснованных поведенческих навыков. Через работу со сказкой представления детей, приобретенные во всех видах деятельности, быстрее трансформируются в устойчивое бережное отношение к природе. Эмоционально окрашенное восприятие окружающей среды является одним из мотивов, поддерживающих интерес ребенка к познанию природы.

*Ключевые слова:* экологическая сказка, представления о связях и зависимостях в природе, дети дошкольного возраста.

*Annotation.* In the presented article, an attempt is made to present experimental work on the formation of natural science ideas in preschoolers through an ecological fairy tale. The methods of working with a fairy tale of natural history content, as well as various options for their creation, are described. Important in the article is the analysis of creative methods of working with the texts of fairy tales: the transfer of the characters of familiar fairy tales to new circumstances, changing situations in familiar fairy tales, creating a new ending of a familiar fairy tale, and the like. According to the method of experimental work, fairy tales about nature for children were included in various types of children's activities, not only for the purpose of systematizing the natural science knowledge they had previously acquired, but also for the formation of ecological ideas and environmentally appropriate behavioral skills. Through working with a fairy tale, children's ideas acquired in all types of activities are quickly transformed into a sustainable respect for nature. Emotionally colored perception of the environment is one of the motives that support the child's interest in learning about nature.

*Keywords:* ecological fairy tale, ideas about connections and dependencies in nature, preschool children.

**Введение.** Чтение детской природоведческой литературы занимает особое место среди словесных методов экологического воспитания. Книга влияет на личность ребенка всесторонне и способна обогащать ребенка как умственно, так и духовно. По словам В.А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка».

С.Н. Николаева указывала на необходимость широкого использования специально подобранной детской художественно-познавательной литературы, содержание которой сочетается с содержанием других видов деятельности. Углубленное знакомство детей с произведениями отдельных авторов, которые ярко изображают события в природе является примером любви к природе, ее глубокого познания и творческого отражения [5, С. 35]. С.Н. Николаева подчеркивала, что, начиная со средней группы, через все технологии эколого-педагогической работы с детьми, должен проходить литературный стержень.

Т.А. Серебрякова отмечала, что методика ознакомления дошкольников с природой должна строиться на широком использовании практических действий, простейших опытов, подкрепляемых художественным словом [9]. В методике формирования познавательной активности старших дошкольников при изучении сезонных явлений природы. П.Г. Саморукова использовала художественную литературу как средство: закрепления опорных знаний детей о явлениях природы; уточнения некоторых экологических представлений; поддержания интереса к процессу познания природы [8]. Е.Ф. Козина отмечает, что произведения детской природоведческой литературы способствуют расширению круга знаний детей о природе, формированию умения образно выражать свои мысли, знакомят с теми явлениями, которые дети иногда не могут наблюдать непосредственно [3].

Значительное внимание использованию художественной литературы в процессе экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста уделяет Н.Н. Кондратьева. Ученый отмечает, что развитие эмоционально-чувственной сферы является обязательным условием осознания познавательной информации [4]. По мнению Е.В. Гончаровой, важно, чтобы форма представления детям экологических знаний способствовала углублению у них интереса к познанию природы и была ориентирована на эмоциональную сферу дошкольников [2].

Цель статьи: презентовать экспериментальную работу по формированию природоведческих представлений у дошкольников посредством экологической сказки.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках экспериментальной работы с целью формирования представлений о связях и зависимостях в природе с детьми был проведен блок занятий на тему «Лес – многоэтажный дом», направленных на формирование представлений о лесе, как о месте обитания многих растений и животных. В ходе занятий воспитатель стремился показать связь не только между всеми обитателями леса, но и раскрыть значение и место в нем человека, который является лишь гостем в этом большом «многоэтажном доме».

На занятиях дети узнали, что лес – это «многоэтажный дом», в котором есть несколько этажей растений: высокие деревья, низкорослые деревья, кустарники и травы. Например, в лиственном лесу растения располагаются в несколько ярусов по высоте их надземных частей. Первый ярус включает самые светолюбивые виды деревьев – дуб и липу. Второй ярус – низкорослые и светолюбивые деревья – грушу, клен, яблоню. Третий ярус состоит из кустарников – калины, лещины и др.; четвертый ярус – травяной. Воспитатель обращал внимание детей на то, что такими же ярусами распределены в почве и корни растений. Ярусность надземных частей растений и их корней позволяет лучше использовать солнечный свет и минеральные запасы почвы. Их хватает всем обитателям леса.

В ходе занятий дети узнали, что кроме растений в лесу обитают многочисленные представители других групп организмов. «Подвал» – это толща почвы, где живут те, кто приспособлен к жизни в земле. На «первом этаже» живут те, кто приспособлен жить на поверхности почвы. «Верхние этажи» – для тех животных, кто передвигается по веткам деревьев. Воспитатель уточнял с детьми, кто из животных живет на каждом «этаже», чем питаются, где и как устраивает свое жилье. Дети узнали, что на всех «этажах» леса и в почве живут животные. В лесу много животных, питающихся различными частями растений, листьями, плодами, корой, почками, цветами. Также много мелких и крупных хищников, питающихся другими животными. Все обитатели леса зависят друг от друга. Они приспособлены к жизни в лесу: легко передвигаются (по земле, почве, деревьям), находят разнообразную пищу, убежище, устраивают место для выведения потомства (нору, гнездо, берлогу). Растительные животные приспособлены к защите от врагов, хищники – к преследованию добычи. Многие животные имеют маскировочную окраску тела. Все животные приспособлены к сезонным изменениям погоды (например, на зиму запасают корм, залегают в спячку и т.п.).

Обязательным условием проведения занятий была реализация цели – формирование навыков культуры поведения детей в природе.

Закреплению представлений о связях и зависимостях в природе, формированию понимания единства и взаимозависимости всех обитателей леса способствовала работа со сказкой. Так, с целью формирования представлений о негативных последствиях деятельности людей в природе детям была прочитана сказка М. Пономаренко «Путешествие по лесу». В ходе беседы по содержанию сказки дети обсудили, какие позитивные поступки, добрые дела могут сделать люди для сохранения природы, пришли к выводу о необходимости занимать позицию гостя в природе и сформулировали «Права дикой природы», которые были коллективно оформлены и помещены в книжный уголок.

Дети с удовольствием обыгрывали известные сказки в играх-драматизациях и театрализованных играх. С помощью воспитателя распределяли роли, затем вместе готовили атрибуты для драматизации. После того, как были изучены роли, проведены репетиции в группе, на спектакль были приглашены дети младших групп, а также родители. С целью закрепления представлений детей о живых организмах, их потребностях, о связях и зависимостях в природе, о ее целостности были проведены дидактические игры «Цепочка», «Из какой сказки зверь?», «Кто, где живет?», основанные на материале сказок о природе. Так, например, целью игры «Из какой сказки зверь?» было: учить детей, используя пантомимику, жесты, показывать героев разных сказок, систематизировать знания об обитателях леса, развивать внимательность, любознательность, память. Именно сказочные образы в данных занятиях помогали аккумулировать имеющиеся знания детей в целостную систему.

В процессе формирования представлений о связях и зависимостях в природе, о целостности природы и деятельности в ней человека, наряду с традиционными методами и формами работы со сказкой, использовались и нетрадиционные. К таким относятся творческие методы работы с текстами сказок: перенос героев знакомых сказок в новые обстоятельства, изменение ситуаций в знакомых сказках, создание нового окончания знакомой сказки и тому подобное. Эти формы работы со сказкой требовали от дошкольников знаний, проявления творчества, воображения, фантазии и гибкости мышления. Также дети участвовали в создании новых сюжетов по уже известным сказкам [1].

Исполняя роль героя той или иной сказки, каждый ребенок одновременно закреплял знания о тайнах животного и растительного мира, о сезонных явлениях природы, временах года. Включение детей в игровые диалоги с персонажами сказок способствовало развитию у детей способности принимать позицию другого, сочувствовать и сопереживать. Приобретенные ранее знания осознавались, окрашивались личным отношением к персонажу, то есть проживались ребенком.

Большое внимание мы уделили нетрадиционным методам работы со сказками, рекомендуемым Дж. Родари [6] и Н.А. Рыжовой [7]. Мы использовали различные варианты создания сказок природоведческого содержания (сторителлинга):

- «бином фантазии» – детям предлагалось описать необычные сказочные персонажи и рассказать о них;
- «переворачивание» сказки – рассказывание по-новому известной авторской сказки природоведческого содержания;
- «винегрет» из сказок – объединение эпизодов разных сказок. Дети с помощью воспитателя комбинировали сюжеты разных сказок, переносили героев одной сказки в сюжет другой. Полученные интересные сюжеты записывались воспитателем, и через какое-то время детям предлагалось прослушать сочиненные ими сказки и определить, что перепутано, вернуть героев в их сказки;
- продолжение сказки, начатой воспитателем, и придумывание ее нового окончания. Так, детям было предложено придумать новое окончание сказки В.А. Сухомлинского «Камень» [10]. Дети осудили поступок мальчика, который бросил в колодец большой камень, из-за чего он впоследствии высох. В продолжение сказки дети придумали, что подземные жители, объединив усилия, вытолкнули его обратно, что помогло не погибнуть растениям и спасти колодец. А когда мальчик вырос, стал отцом и уже знал, какую совершил в детстве ошибку, он привел на это место своего сына и рассказал ему о возможных последствиях такого, казалось бы, безобидного поступка;
- сказка в заданном направлении – использование сюжета известной сказки с перемещением ее героев в другое время или пространство;
- сказки «наизнанку» – изменение характеров персонажей, их поведения и как следствие этого – сюжета сказки;
- игра-сказка – ребенок, презентуя себя в разных ролях и, исходя из них, определяет значение леса и его обитателей;
- также детям предлагалось вообразить себя каким-либо героем сказки и «поговорить» с другими персонажами сказки, высказать свои просьбы, пожелания, жалобы объектам и явлениям природы (растениям, солнцу, ветру) и людям. Так, например, после наблюдения за муравьями детям было предложено представить себя муравьем из сказки В. Бианки

«Приключения муравья» и обратиться с просьбой к солнцу, дождю, детям, склонившихся над муравейником. Данные методы вызвали у детей огромный интерес и эмоциональный отклик.

Также для решения поставленных задач использовались такие методы дидактического и развивающего направления сказкотерапии, как: создание сказок «по кругу», рассказывание сказок «по кругу», рассказывание от первого лица и др.

Тесная связь с текущей образовательно-воспитательной работой обеспечивала глубину восприятия детьми художественных образов и содержания литературно-художественного материала. Дети, кроме интересных, научных знаний, получили яркие впечатления от глубины, мудрости, эмоциональной насыщенности экологических сказок. Использование их в работе помогало воспитателю обогащать «информационный багаж» детей дополнительными знаниями, учить всматриваться в окружающий мир, искать ответы на многие вопросы: «Как возник мир?», «Как появились люди и животные?», «Какие явления происходят весной?», «Что делают разные животные в зимнее время?», «Откуда прилетают птицы?», «Что было бы, если бы не было хищников?» и др.

В ходе работы использовались разнообразные формы организации деятельности и методы работы. На наш взгляд, наиболее интересными и эффективными были творческие методы работы со сказками, сочетание экскурсий и наблюдений с чтением сказок, игры по сюжетам сказок о природе. Сказки о природе для детей включались в различные виды детской деятельности, не только с целью систематизации природоведческих знаний, полученных ими ранее, но и формирования экологических представлений и экологоцелесообразных поведенческих навыков. На наш взгляд, через работу со сказкой представления детей, приобретенные во всех видах деятельности, будут трансформироваться в устойчивое бережное отношение к природе. Соблюдение условий работы со сказкой обеспечивало последовательность, систематичность, эмоциональность и эффективность формирования начальных экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

**Выводы.** Таким образом, эмоционально окрашенное восприятие окружающей среды является одним из мотивов, поддерживающих интерес ребенка к познанию природы. Ребенок старшего дошкольного возраста способен эмоционально воспринимать литературные произведения, понимать содержание, идею произведения, усваивать основную сюжетную линию сказки или рассказа, формулировать оценочно-этические суждения относительно поступков героев, соотносить оценки литературных персонажей с собственным поведением, реальными событиями.

#### **Литература:**

1. Амет-Уста З.Р. Сказка в экологическом воспитании детей / З.Р. Амет-Уста // Человек – Природа – Общество: теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. – Выпуск 5 (12). – Симферополь, РИО КИПУ, 2019. – С. 92-95.
2. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 326 с.
3. Козина Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте / Е.Ф. Козина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 454 с.
4. Мы: Программа экологического образования детей / Сост. Н.Н. Кондратьева и др. – СПб., 2001. – 129 с.
5. Николаева С.Н. Методическое пособие к программе Зеленая тропинка / Николаева С.Н. – М.: Просвещение, 2001. – 229 с.
6. Родари Дж. Сказки / Сост. И.Г. Константинова. – Минск, 1987. – 182 с.
7. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом – природа»: блок занятий «Я и природа» / Рыжова Н. А. – М.: ООО «Карапуз-Дидактика», 2005. – 192 с.
8. Саморукова П.Г. Систематизация знаний детей о природе. В кн.: Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н. Подьякова – М., Педагогика, 1980. – 271 с.
9. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное. пособие для студентов вузов, обучающихся / Т.А. Серебрякова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

**Педагогика**

#### **УДК 373.2**

**старший преподаватель Андросова Мария Ивановна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**студент 2 курса Федотова Виктория Митрофановна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**студент 2 курса Кульбертинова Акулина Владимировна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема эмоционального выгорания педагогических работников. Представлена содержательная характеристика понятия «эмоциональное выгорание», проведена диагностика наличия эмоционального выгорания у педагогов муниципального образовательного бюджетного учреждения Юнюрская СОШ имени В.И. Сергеева и выделены рекомендации по профилактике данного явления у педагогов.

*Ключевые слова:* деперсонализация, редукция личных достижений, эмоциональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, эмоции.

*Annotation.* The article deals with the problem of emotional burnout of teaching staff. The article presents the content characteristics of the concept of "emotional burnout", diagnoses the presence of emotional burnout in teachers of the municipal educational budgetary institution Yunyurskaya SOSH named after V. I. Sergeev, and identifies recommendations for the prevention of this phenomenon in teachers.

*Keywords:* depersonalization, reduction of personal achievements, emotional burnout, burnout syndrome, emotional exhaustion, emotions.

**Введение.** Синдромом «эмоционального выгорания» принято называть психоэмоциональное состояние человека, которое характеризуется чувством физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Показательными симптомами проблемы эмоционального выгорания выступают поведенческие особенности выгорания – такими, как стремление пораньше уйти домой, скудность рабочего дня, дистанция с коллегами, детьми, родителями, неприязнь к исполнению профессиональных обязанностей.

Такие проявления в поведении и эмоциональной сфере, как гнев, агрессивность, конфликтность, излишняя раздражительность, нарушение биоритмов, подверженность тревожным мыслям, беспокойство, негативное отношение к коллективу, подавленность, иногда безразличие, а также, стремление снизить количество социальных контактов и самоизоляция могут служить симптомами выгорания.

**Изложение основного материала статьи.** Эмоциональное выгорание – это специфический синдром, который может развиваться у человека в процессе профессиональной деятельности и может выражаться в состоянии эмоционального и физического истощения, самоизоляции от людей, с которыми человек взаимодействует в ходе рабочего процесса, а также в отсутствии профессиональных планов. Феномен выгорания активно стал изучаться за рубежом начиная с 70-х годов 20 века, а в отечественной науке интерес к профессиональному выгоранию активно проявился в последние десятилетия.

Понятие «выгорание» было введено в научный обиход в 1974 г. американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером, который выпустил книгу «Burnout: The Nigh Cost of Nigh Achievmnt» (в переводе на русский язык «Выгорание: высокая цена высоких достижений»). Он описывал специфическое расстройство в личности здоровых людей, которое возникает как последствие интенсивного и эмоционально перегруженного общения с другими людьми в процессе трудовой деятельности [2].

В процессе интенсивного поиска новых путей решения профессиональных задач и, как следствие, полное погружение в деятельность без остатка может стать причиной профессионального выгорания. Иногда большие энергозатраты не всегда бывают оправданы и продуктивны, а неэффективность таких попыток, по мнению Т.В. Форманюк, может вызвать, эмоциональное сгорание специалиста.

Изначально по подверженности к «эмоциональному сгоранию» относили профессии «группы риска» – это работники медицинских учреждений, а также представители общественных организаций [1]. Далее, по предложению Шваб Р., перечень профессий «группе профессионального риска» был расширен, и, в него стали входить, прежде всего, педагоги, стражи порядка, обслуживающий персонал тюрьм, политические деятели, сотрудники правовой системы, представители торговли, менеджеры. Маслач К. в 1981 г. дала определение синдрому «эмоционального выгорания» как чувству, прежде всего, эмоционального истощения, изнеможения (человек чувствует невозможность, как прежде, отдаваться профессиональной деятельностью), дегуманизации, деперсонализации (тенденция развития негативного отношения к окружающим людям, в частности, к клиентам), изменения самовосприятия личностью себя в профессиональном плане, как недостаток чувства профессионального мастерства [4].

Классификация симптомов «профессионального сгорания» (по Махер Е.):

- усталость, утомление, истощение;
- психосоматические проявления недомогания;
- нарушение биологических ритмов – бессонница;
- отношение к клиентам негативное;
- отрицательные отношения к самой работе;
- стереотипность, шаблонность рабочих действий;
- злоупотребление ПАВ и т.д.;
- нарушение пищевого поведения;
- формирование негативной «Я»-концепции;
- проявление таких агрессивных чувств, как раздражительность, тревожность, беспокойство, гнев и др.);
- упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессивное поведение, чувство бессмысленности бытия;
- гложущее постоянное чувство вины.

Маслач К. выделяет главными признаками синдрома «эмоционального сгорания»:

- индивидуальный предел возможностей эмоционального «Я» – умение противостоять «сгоранию» самосохраняясь при этом;
- внутренний психологический опыт (он проявляется в чувствах, установках, мотивах, ожиданиях, в негативном индивидуальном жизненном опыте).

Для проведения диагностики был использован тест «Диагностика эмоционального выгорания», при помощи которого определяют степень выраженности профессионального выгорания. Данная методика разработана К. Маслач, С. Джексон и адаптирована Н.Е. Водопьяновой.

В тесте «Диагностика эмоционального выгорания» выделены три шкалы:

1) «эмоциональное истощение» – шкала отражающая тяжесть эмоционального состояния связанного с профессиональной деятельностью. Об угнетенности, апатии, высоком утомлении, эмоциональной опустошенности может свидетельствовать высокий показатель. Данная шкала предполагает количество баллов от 0 до 45 (табл. 1):

Таблица 1

<b>Низкий уровень</b>	<b>0 – 7 баллов</b>
<b>Средний уровень</b>	<b>8 – 17 баллов</b>
<b>Высокий уровень</b>	<b>18 и более</b>

2) «деперсонализация» – показатель уровня отношений с коллегами по работе и общее ощущение себя как личности в профессиональной деятельности. Высокий показатель по данной шкале может свидетельствовать о черством и формальном отношении к клиентам, с одновременным ощущением несправедливого отношения к себе с их стороны. Шкала, определяющая деперсонализацию, оценивается от 0 до 25 баллов (табл. 2):

Таблица 2

<b>Низкий уровень</b>	<b>0 – 4 баллов</b>
<b>Средний уровень</b>	<b>5 – 10 баллов</b>
<b>Высокий уровень</b>	<b>11 и более</b>

3) «редукция личных достижений» - шкала, свидетельствующая о низком уровне общего оптимизма, неверия в себя, в свои силы и веру в способность решать проблемы. По данной шкале обследуемый может набрать от 0 до 40 баллов. Шкала имеет также обратный характер, чем выше балл, тем ниже уровень редукции личных достижений (табл. 3):

4)

Таблица 3

<b>Высокий уровень</b>	<b>0 – 22 баллов</b>
<b>Средний уровень</b>	<b>23 – 30 баллов</b>
<b>Низкий уровень</b>	<b>31 балл и выше</b>

Опросник имеет три шкалы:

- «эмоциональное истощение» – 9 утверждений;
- «деперсонализация» – 5 утверждений;
- «редукция личных достижений» – 8 утверждений.

Соответствие ответов баллам представлена следующим образом:

- «никогда» – 0 баллов;
- «очень редко» – 1 балл;
- «редко» – 2 балла;
- «иногда» – 3 балла;
- «часто» – 4 балла;
- «очень часто» – 5 баллов;
- «каждый день» – 6 баллов.

Оценивание шкал в соответствии представленным пунктам (табл. 4):

Таблица 4

<b>шкала № 1 «Эмоциональное истощение»</b>	<b>1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20</b>
<b>шкала № 2 «Деперсонализация»</b>	<b>5, 10, 11, 15, 22</b>
<b>шкала №3 «Редукция личных достижений»</b>	<b>4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21</b>

По итогам проведенной диагностики чем выше сумма баллов отдельно в шкалах №1 и №2, тем больше у обследуемого выражены различные стороны «выгорания» и чем ниже сумма баллов по шкале №3, тем меньше уровень профессионального «выгорания».

В исследовании приняли участие 28 педагогов муниципального образовательного бюджетного учреждения Юнюрская СОШ имени В.И. Сергеева разных возрастных категорий и педагогического стажа.

По возрастным категориям:

- от 20-30 лет 3 учителя;
- от 30 до 40 лет 5 учителей;
- от 40 -50 лет 7 учителей;
- от 50-60 лет 6 учителей;
- от 60-70 лет 7 учителей.

Педагогический стаж ранжировался от 2 до 50 лет:

- до 10 лет – 8 работников;
- до 20 лет – 9 работников;
- до 30 лет – 4 работника;
- до 40 лет – 4 работника;
- до 50 лет – 3 работника.

Результаты проведенной методики показали, что у 21,4% (а это 6 педагогов из общего числа) наблюдается эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, в то время, как 78,6% учителей не подверглись профессиональному выгоранию. Интересен факт, что профессиональное выгорание коснулось не только педагогов зрелого и пожилого возраста, но и молодых (хотя и намного в меньшей мере).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что на эмоциональное выгорание влияют факторы педагогической деятельности:

- постоянный жесткий внутренний контроль;
- ежедневное поурочное планирование;
- постоянное заполнение журналов и формуляров;
- сверхурочные нагрузки, которые не оплачиваются;
- ненормированный рабочий день;
- нет рабочего места;

- срочная работа, регламент, патронаж;
- нерациональное распределение времени.

Педагогам необходимо помнить о мерах профилактики синдрома эмоционального выгорания, перечислим их – это:

- полноценный сон;
- гигиена труда и отдыха;
- правильное, сбалансированное питание;
- регулярная физическая нагрузка;
- соблюдение ТЗОЖ;
- общение с природой и животными;
- водные процедуры, массаж;
- культивирование хобби;
- размышления о хорошем (позитивные мысли), оптимизм;
- соблюдение водного баланса;
- чтение художественной литературы;
- посещение театров, музеев и др.

**Выводы.** Исходя из того, что профессия педагога относится к группе профессий «Человек-человек» (Климов Е.А.) и ее представители наиболее подвержены эмоциональному выгоранию, в нашем образовательном учреждении психолог проводит обучающие тренинги на снятие стресса, тайм-менеджмент, дыхательные техники, арт-терапию, индивидуальные и групповые консультации, кино клуб как форму общения во внеурочное время. Библиотечный работник ежемесячно проводит презентацию книжных новинок (онлайн ресурсы), повышает культуру пользования онлайн библиотеками. Для учителей на базе школы доступны спортивные секции (волейбол, баскетбол, фитнес). Администрация организовала при школе хобби-клубы для педагогов по разным направлениям – танцевальное, вокальное, интеллектуальные игры (шашки, шахматы), декоративно-прикладное искусство. Регулярно проводятся конкурсы среди учителей с участием членов семьи, чтобы профессиональная деятельность не служила причиной неблагополучия в семье.

Необходимо помнить, что профессиональная деятельность – это всего лишь часть жизни, которая не должна приводить к профессиональной деформации и наносить урон личности педагога. Педагог, который выгорел эмоционально, перестает быть профессионалом, так как пострадала личностная сфера.

#### **Литература:**

1. Кригер Е.Э. Профессионально-психологические риски здоровья педагогов // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – №3(34). – С. 20-23.
2. Прыжкова О.В. Эмоциональное выгорание социальных работников [Текст] // Человекознание: сб. науч. тр. – Кемерово, 2019. – С. 7-10.
3. Рогов Е.И. Выбор профессии становление профессионала. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
4. Темиров Т.В. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога // Мир психологии. – 2008. – №4(56). – С. 54-64.
5. Справочник педагога-психолога №6, 2017 г. «Аktion» МЦ ФЭР.
6. Справочник педагога-психолога №4, 2018 г. «Аktion» МЦ ФЭР.
7. Справочник педагога-психолога №5, 2017 г. «Аktion» МЦФЭР.

**Педагогика**

**УДК 616.89-008.434.53**

**кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**учитель начальных классов, магистрант Галковская Татьяна Васильевна**

Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» (с. Саволенка), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»(г. Калуга)

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ**

*Аннотация.* В статье подвергаются анализу природа, основные виды дислексии, рассматриваются этиология и механизмы данного нарушения чтения у младших школьников. Излагаются результаты предпринятого экспериментального исследования, нацеленного на выявление предрасположенности младших школьников к дислексии, на изучение ее типичных проявлений. Предлагается выделять сочетанные виды дислексии как наиболее характерные для младших школьников. Для обсуждения представлена разработанная нами и апробированная в реальном учебном процессе типология коррекционных заданий и упражнений, учитывающих природу обсуждаемого нарушения чтения, сочетанные виды дислексии, их типичные проявления, фиксируемые в читательской практике обучающихся начальных классов.

*Ключевые слова:* чтение, дислексия, нарушение навыка чтения, младшие школьники, причины дислексии, типичные ошибки, сочетанные виды дислексии, логопедическое сопровождение.

*Annotation.* The article analyzes the nature, the main types of dyslexia, examines the etiology and mechanisms of this reading disorder in younger students. The results of the undertaken experimental research aimed at identifying the predisposition of primary schoolchildren to dyslexia, at studying its typical manifestations are presented. It is proposed to single out the combined types of dyslexia as the most typical for primary schoolchildren. For discussion, the typology of correctional tasks and exercises developed by us and tested in the real educational process, taking into account the nature of the discussed reading disorder, combined types of dyslexia, their typical manifestations recorded in the reading practice of primary school students, is presented.

*Keywords:* reading, dyslexia, impaired reading skills, younger students, causes of dyslexia, common mistakes, combined types of dyslexia, speech therapy support.

**Введение.** Необходимые знания и новую информацию, которые способствуют развитию личности, человек получает в процессе чтения. Именно младший школьный возраст является периодом формирования умения читать. В условиях реализации ФГОС НОО проблема формирования у младших школьников умения правильно, осознанно читать приобретает новый педагогический смысл и важное социальное измерение, поскольку одна из существенных характеристик

современного общего начального образования связана с его направленностью на личностное и психическое развитие младших школьников на основе формирования у них умения учиться. Способность учить себя самостоятельно, расширять границы своего знания, преодолевать свое незнание предполагает не только накопление опыта выполнения универсальных учебных действий обучающимися, но и овладение ими навыком чтения. Анализ реальной школьной практики, специальные исследования свидетельствуют о том, что существенным препятствием на пути достижения планируемых результатов начального образования младшими школьниками являются нарушения в процессе овладения умением читать, именуемые дислексией. В этой ситуации особую значимость приобретает проблема разработки научно-обоснованного логопедического сопровождения при указанном нарушении чтения

В рамках данной статьи мы представим для обсуждения инструменты логопедического сопровождения процесса формирования чтения, разработанные нами, исходя из природы дислексии, причин ее возникновения, с учетом выявленных нами в экспериментальном исследовании сочетанных видов данного нарушения чтения, типичных ошибок, характерных для них, и предрасположенности детей к дислексии.

**Изложение основного материала статьи.** До настоящего времени в науке не достигнуто единое понимание сущности понятия «дислексия». При этом большинство как отечественных, так и зарубежных ученых сходятся во мнении о том, что в группу школьников с дислексией не следует включать детей с умственной отсталостью, учащихся, имеющих сенсорные нарушения и неспособных усвоить школьную программу обучения [6, С. 26]. Наиболее общепризнанным определением дислексии является предложенная Р.И. Лалаевой дефиниция, поскольку она учитывает устоявшееся в науке понимание природы данного нарушения, ее проявлений: «Дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением» [4, С. 18].

В качестве наиболее распространенных симптомов дислексии выступают медленный темп чтения; способ чтения, не соответствующий возрастным нормам; большое количество стойких разнообразных ошибок; нарушение понимания прочитанного. Как видим, перечисленные признаки характеризуют нарушение как техническое, так и смысловое сторон чтения.

Причины нарушения чтения многие исследователи (Б. Хальгрэн, С. Борель-Мезонни, Р.Е. Левина) связывают с воздействием этиопатогенетического фактора, с фонематическим недоразвитием, с нарушением слухового восприятия. Кроме этого, у детей с дислексией отмечаются существенные затруднения в установлении связи между фонемой и соответствующей ей графемой, а также в различении звуков [4, С. 19].

Помимо нарушений фонематического восприятия, в качестве причины дислексии отмечается недоразвитие лексико-грамматического строя речи. При этом «смысловая догадка» как показатель навыка чтения у детей с обсуждаемым нарушением часто отсутствует или приводит к последующим ошибкам.

При установлении причин дислексии не исключается и конфликт двуязычия (А. Серту, Ж. Расин, Ж. Мар, М. Гард, А. Хэм) [4, С. 26]. Характерные черты одного языка перекликаются с закономерностями другого языка, что приводит к трудностям усвоения устной речи. Находясь в одной языковой среде, ребенку приходится перестраиваться, переходя в другую, при этом может возникнуть психологический конфликт, следствием которого выступает дислексия.

В качестве одной из возможных причин возникновения дислексии в научной литературе указывается наследственность (М. Лами, К. Лонай, М. Суле) [4, С. 29].

Большинство авторов в своих работах при изучении причин дислексии отмечают влияние вредоносных факторов, которые в той или иной степени могут воздействовать в пренатальный период, во время родов и при дальнейшем развитии ребенка. При этом выделяют генетические и экзогенные факторы, такие как черепно-мозговые травмы, инфекции, в том числе и внутриутробные, асфиксии, употребление токсичных препаратов, патологии беременности и др. Органическое повреждение зон головного мозга, которые связаны с процессом чтения, также относят к причинам дислексии [4, С. 30-31].

В отечественных логопедических исследованиях дислексия чаще характеризуется как независимое нарушение. Однако в ряде работ (О.В. Правдиной, И.Н. Садовниковой) дислексия рассматривается как сопутствующее нарушение письменной речи, при этом объектом анализа не выступают присущие дислексии специфические ошибки [3, С. 34].

Однако для определения стратегии и содержания коррекционной работы недостаточно осмысления причин возникновения дислексии, важно учитывать ошибки, характерные для данного нарушения процесса чтения. Стойкие, повторяющиеся, специфические ошибки при чтении систематизированы в работах разных исследователей. Р.Е. Левина относит к данной категории ошибок пропуск букв или добавление новых звуков при чтении, замены на уровне слова, повторное прочтение слова или его пропуск, добавление других слов во время чтения [6, С. 28].

К дислексическим ошибкам Р.И. Лалаева отнесла случаи замещения, смешения сходных по звуковому значению или написанию букв; нарушения, при чтении слогов и слов; нарушения при слиянии, добавлении, пропуске или смешении звуков; аграмматизмы. Ошибки младших школьников, связанные с пониманием прочитанного материала, являются отличительной особенностью дислексических ошибок, выделенной именно Р.И. Лалаевой [4, С. 28].

В типологии дислексических ошибок, предложенной Б.Г. Ананьевым, Т.Г. Егоровым, помимо нарушений чтения, связанных с различными перестановками, пропусками, заменами, смешением букв, слогов, слов как по звучанию, так и по опτικο-пространственным представлениям, выделяются ошибки в чтении окончаний, неправильная постановка ударения, нарушения в процессе угадывающего чтения. Отмечаются ошибки и в смысловой стороне чтения [6, С. 29-31].

Для разработки логопедического сопровождения процесса обучения чтению учащихся с дислексией необходимо определить, к какому виду дислексии относятся те или иные выявленные нарушения. Попытки классифицировать и выделить виды дислексии предпринимались многими учеными. При этом за основу берутся различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер); нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О.А. Токарева); нарушение тех или иных психических функций (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина и др.); учет операций процесса чтения (Р.И. Лалаева) [5, С. 451]. Рассмотрим более детально выделенные в научной литературе виды дислексии и их проявления:

1. Фонематическая дислексия. Звуки речи у детей нечеткие, нестойкие, плохо различимые, поэтому буквы плохо усваиваются; возможно побуквенное чтение, с многочисленными ошибками при чтении слогов и целых слов. Данное явление связывают с недостаточно сформированным фонематическим восприятием и звуковым анализом.

2. Семантическая дислексия («механическое чтение»). Нарушено понимание прочитанного текста, отдельных предложений и даже слов, несмотря на сохранность технической стороны чтения; часто ребенок читает по слогам, но не может соединить их слова и понять смысл прочитанного. Причинами данного вида дислексии могут являться трудности слоگو-звукового синтеза, неточность представлений о синтаксических связях слов, недостаточная сформированность грамматических обобщений.



3. Аграмматическая дислексия. Специфические ошибки при согласовании существительных с прилагательными, глаголами, местоимениями и др., проявляющиеся в заменах и искажениях определенных морфем слова (окончаний, суффиксов) в процессе чтения, что может говорить о недоразвитии грамматического строя языка.

4. Мнестическая дислексия. Ребенок допускает замены, пропуски букв, неспособен воспроизвести их последовательность при чтении, что приводит к непониманию прочитанного. Это явление может быть вызвано нарушенными процессами памяти, трудностями в установлении связи между звуком и буквой.

5. Оптическая дислексия. Проявляется в неузнавании образа букв, схожих по оптико-пространственным и графическим элементам, в результате чего происходит смешение букв, перестановка букв и слов при чтении, зеркальное чтение [5, С. 377].

Для выявления предрасположенности младших школьников к дислексии, для изучения видов дислексии, их типичных проявлений у младших школьников в рамках нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент в средней общеобразовательной школе с. Саволенка Юхновского района Калужской области, в котором приняли участие 52 ученика 1-3 классов.

При обследовании нами были использованы следующие диагностические методики: «Методика раннего выявления дислексии» А.Н. Корнева («Рядоговорение», «Повторение цифр», «Кулак-ребро-ладонь» или «Ритмы»), направленная на выявление предрасположенности к дислексии у учащихся 1 класса (11 человек); методика «Исследование навыков чтения» Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, нацеленная на определение скорости чтения, правильности, способа чтения и понимания прочитанного текста.

Анализ полученных экспериментальных данных позволил нам установить, что у 18% обучающихся 1 класса фиксируется предрасположенность к дислексии. Дети данной группы затруднялись перечислить в правильном порядке времена года и дни недели; задание на прямой счет цифр трудностей не вызвало, но при обратном счете были многочисленны ошибки; некоторые из обучающихся не смогли определить «право-лево»; с составлением рассказа по серии картинок дети справлялись только с помощью наводящих вопросов, используя простые предложения. При проверке способа чтения обнаружилось, что 2 человека (18%) из 1 класса не владеют умением читать; большинству же присуще послоговое (37%) или побуквенное (18%) чтение. Лишь 27% первоклассников читают целыми словами.

При диагностировании учащихся 2 и 3 класса было установлено, что 30% испытуемых допускали большое количество ошибок типа «угадывающего» чтения; у 27% участников эксперимента фиксировались ошибки при чтении окончаний; столько же школьников ставили неправильно ударение в словах. Пропуски и добавление звуков наблюдались у 15% испытуемых; 10% – 12% школьников допускали перестановку, смешение букв и слогов. 12% испытуемых пропускали целые строки при чтении, что не могло не отразиться на понимании содержания прочитанного материала.

По результатам проведенного эксперимента у 9% обучающихся 2 и 3 классов выявлена дислексия. Для данной группы младших школьников характерен крайне низкий уровень скорости чтения, повторяющиеся специфические ошибки на уровне слога и слова (больше 6, без самокоррекции). Эти учащиеся не смогли ответить на вопросы по тексту, в полной мере понять смысл прочитанного.

Изучив стойкие, повторяющиеся специфические ошибки, которые допускали обучающиеся во время исследования, мы обнаружили, что у одного и того же ребенка фиксируются проявления не одного вида дислексии (как это выделено в специальных исследованиях), а сразу нескольких видов дислексии: фонематической, аграмматической, мнестической, а у обучающихся 1 класса также семантической и оптической дислексии. Таким образом, наше экспериментальное исследование дает основание для утверждения: в реальной школьной практике у младших школьников выявляются сочетанные виды дислексии, характеризующиеся одновременными проявлениями сразу нескольких видов дислексии. Это обстоятельство, несомненно, должно учитываться при разработке инструментов логопедического сопровождения процесса формирования умения читать у младших школьников с дислексией.

Приведем примеры типов логопедических коррекционно-развивающих упражнений, разработанных, отобранных нами с учетом выявленных в нашем экспериментальном исследовании сочетанных видов дислексии и апробированных на коррекционных логопедических занятиях в средней общеобразовательной школе с. Саволенка Юхновского района Калужской области.

1. Упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза:

- на выделение звука на фоне слова («Присутствует ли звук [у] в слове юла? Поясни свой ответ»);
- на определение количества звуков в слове («Назовите слова, в которых количество букв не равно количеству звуков: день, лес, яма, гриб, лен, ель»);
- на выделение слов в предложении и на установление их последовательности («Составьте предложение по картинке, посчитайте из скольких слов оно состоит»).

2. Упражнения, нацеленные на формирование представлений о морфемной структуре слова, умений осуществлять морфемный и лексический анализ слова:

- от данных слов образуйте новые слова, где это возможно, при помощи суффиксов «к, чик, очк» (стена, дочь, лента, стул, лампа, машина) [1, С. 197];
- найди слово, соответствующее представленной схеме, запиши и определи части слова. (Логопед показывает карточку с одной схемой, ученики называют слово, соответствующее данной схеме и выполняют задание) [1, С. 200];
- при помощи приставок образуйте от данных слов новые слова – антонимы (открыть, уехал, зашёл, налить, прибежать).

3. Задания, направленные на коррекцию мнестической дислексии, на развитие графомоторных функций, слухоречевой и речевой памяти, на обогащение словарного запаса учащихся:

- выложи букву из мелких предметов (пуговицы, бисер, веревочки и др.);
- выбери из представленных элементов, те, которые понадобятся для написания буквы;
- зачеркни букву гласного О, а букву согласного В обведи.

4. Упражнения, направленные на развитие операции синтеза, понимания смысла прочитанного:

- прочитай слово, найди его изображение из представленных картинок и соответствующую надпись к нему;
- прочитай текст, в котором пропущены буквы;
- послушайте звуки, назовите слово, которое состоит из данных звуков.

5. Задания, направленные на различение смешиваемых при чтении букв, на развитие оптического восприятия, узнавания букв, на увеличение объема зрительной памяти и т.д.:

- допиши элементы букв;
- прочитай буквы в тексте, которые художник недорисовал;
- в каждой строке найди сходные слоги;
- «изографы» и др.

**Выводы.** Обобщая сказанное, отметим, следующее. Эффективное формирование навыка чтения у младших школьников сдерживается нарушениями в процессе овладения чтением, диагностируемыми в настоящее время у значимого числа обучающихся. Разработка научно-обоснованного коррекционного воздействия при обучении чтению младших школьников с дислексией предполагает учет природы, механизмов, видов данного нарушения чтения. Несмотря на то, что в научных целях учеными были выделены отдельные виды дислексии в «чистом» виде, в реальной же практике, как правило, наблюдается смешение видов дислексии у одного ребенка, т.е. выявляются сочетанные виды дислексии. Из сказанного следует, что логопедическое коррекционно-развивающее сопровождение младших школьников с дислексией предполагает проектирование системы занятий, упражнения в которых должны быть подобраны и разработаны с учетом признаков, характерных для различных видов дислексии, что позволяет добиваться устойчивого положительного эффекта.

#### **Литература:**

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: Кн. для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.: ил.
2. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст]: Пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова., Г.Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.: ил.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
5. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: Монография / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

Педагогика

#### **УДК 37**

**кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования Асадулаева Фатима Рамазановна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**старший преподаватель кафедры иностранных языков Мамиева Зарема Мурцаловна**  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);  
**ассистент кафедры информатики и вычислительной техники Мусаева Марха Сайд-Магомедовна**  
ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье изучен процесс формирования исследовательских умений обучающихся начальной школы во внеурочной деятельности. Сделан вывод о том, что исследовательская деятельность оказывает непосредственное влияние на формирование разнообразной развитой личности, помогает общему развитию ученика, а так же укрепляет умения классификации, обобщения, отбора всевозможных вариантов решения проблемы, переключения с одного поиска решения на другой, составление плана действий, сравнение разных объектов, формирования заданий по определенной тематике, проведения самоконтроля своей деятельности. Работу по формированию и развитию исследовательских умений младших школьников необходимо систематически осуществлять не только в урочное время, но и во внеурочной деятельности.

*Ключевые слова:* исследовательские умения, начальная школа, внеурочная деятельность, младший школьник.

*Annotation.* The article examines the process of forming research skills of primary school students in extracurricular activities. It is concluded that research activity has a direct impact on the formation of a diversified personality, helps the general development of the student, and also strengthens the skills of classification, generalization, selection of various options for solving a problem, switching from one search for a solution to another, drawing up an action plan, comparing different objects, formations of tasks on a specific topic, self-control of their activities. The work on the formation and development of research skills of primary schoolchildren must be systematically carried out not only during school hours, but also in extracurricular activities.

*Keywords:* research skills, primary school, extracurricular activities, junior student.

**Введение.** Разработка проблемы формирования исследовательских умений у младших школьников на протяжении длительного периода времени продолжает быть актуальной для исследователей психолого-педагогических наук. Это обуславливается тем, что современный мир постоянно меняется и требует изменений от образовательного пространства. В первую очередь это проявляется в требованиях, которые предъявляются к выпускнику образовательных учреждений: необходим не только высокий уровень подготовки по конкретным предметам, но и умение решать проблемные ситуации, выстраивать отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, уметь правильно и точно преподнести результаты своей работы.

**Изложение основного материала статьи.** В современном мире школа выступает важным звеном в обеспечение познания учащимися младшей школы различных способов и видов познавательной деятельности, которая способствует прогрессивному саморазвитию личности школьника. Учитель выступает в роли создателя необходимой атмосферы в школе, которая состоит из дидактических условий для успешного вхождения младших школьников в процесс активной познавательной деятельности, из исследовательских методов обучения, которые способствуют усвоению знаний, а так же формированию собственной практической деятельности младших школьников.

На сегодняшний день сформирован достаточный масштабный инструментарий из различных методов и средств, к которым можно отнести проблемное обучение, различные методы поиска и частичного поиска, проектный метод, применение новейших технологий в учебном процессе и т.д.

Формирование исследовательских умений требует соблюдения ряда условий, которые подробно изложила в своих исследованиях Н.А. Семенова [4]:

1. Систематичность и целенаправленность предполагают упор на постоянную работу по развитию исследовательских умений в урочной и внеурочной деятельности.

2. Мотивированность заключается в необходимости помогать школьнику найти смысл его исследовательской деятельности, показать ему возможность развития собственных талантов.

3. Творчество должно выражаться в создании учителем особой среды и атмосферы, питающей интерес к исследовательской работе.

4. Психологический комфорт формируется в результате поощрительной деятельности творческих порывов ученика, стремлении педагога поучаствовать в творческих поисках школьника.

5. Личность учителя – важнейшая составляющая. Необходим педагог, не просто стремящийся к созданию творческой атмосферы, а наделенный определенными знаниями для эффективного ведения занятия по исследовательской деятельности.

6. Возрастные особенности школьника предполагают, что образовательный процесс должен вестись на доступном уровне, чтобы детское восприятие успевало ориентироваться и откликаться на мысли, которые пытаются ему донести, чтобы исследовательская деятельность была интересной, полезной, а самое главное под силу обучающимся начальной школы.

Важно отметить так же критерии оценки статуса сформированности исследовательских умений учащихся [5]:

1. Практическая подготовка – важнейший критерий оценивания развития исследовательских умений.
2. Мотивация младшего школьника по отношению к исследовательской работе.
3. Креативность учащегося, применяемая в исследовательской деятельности.
4. Самостоятельность учащегося, которую он проявляет исследовательской деятельности.

Практика исследований основана на приобретении школьником умений исследовательской деятельности. В психолого-педагогической литературе имеется несколько подходов к классификации исследовательских умений. Н.А. Семенова делит умения на четыре блока [1, С. 203]:

*Первый блок* состоит из умений организовывать свою работу (организация своего рабочего места, планирование своей работы).

*Второй блок* включает умения исследовательского характера (умение избирать тему исследования, освоение целеполагания как этапа работы, построение структуры исследования, осуществление поиска информации и избрания способа такого поиска, владения методами исследовательской деятельности и общенаучными методами).

*Третий блок* включает в себя умения работы с информацией (виды информации, её источники, работа с научным текстом, выделение понятийного аппарата, понимание главной мысли, деление текста на части, краткое изложение текста, применение цитат, формулирование выводов).

*Четвертый блок* состоит из умений формирования результата проделанной работы (понимание форм представления результата, знание требований к изложению результата).

Существует так же иная классификация умений исследовательской деятельности для младшего школьника, которую сформулировал А.И. Савенков. Данная классификация состоит из следующих умений [3]:

1. Умение выдвижения гипотезы.
2. Умение поиска значимой информации в тексте.
3. Умение формулировки вопроса.
4. Умение классификации.
5. Умение составления плана действий.
6. Умение выделение причинно-следственных связей.
7. Умение нахождения нескольких вариантов решения имеющейся проблемы.

Вышеперечисленные умения служат индикаторами сформированности исследовательской деятельности у младшего школьного возраста.

Формирование исследовательских умений учащегося начальной школы нуждается в систематическом определении уровня развития исследовательских умений для своевременного оказания необходимой помощи и создания должных условий для развития таких умений. Важно отметить, что работу по формированию и развитию исследовательских умений младших школьников необходимо систематически осуществлять не только в урочное время, но и во внеурочной деятельности.

Именно внеурочная деятельность позволяет раскрыть потенциал ученика на начальном этапе его обучения и задать необходимый вектор развития личности ребенка. Внеурочные часы менее скованы рамками формальности, что дает большие возможности к применению креативного подхода к выработке исследовательских качеств школьника, к формированию оригинальности и раскрытию творческого потенциала. Исследовательская работа, проводимая во внеурочной деятельности позволит не только развивать умственные качества школьника, но и поспособствует его психологическому равновесию, в своем роде снимет эмоциональное напряжение, которое зачастую может превалировать у ребенка после учебного дня. Внеурочная деятельность оказывает положительное воздействие на состояние школьника, поскольку результат такого рода исследовательской работы направлен не на его оценивание, а на его качественное составляющее, на создание ребенком собственного творческого и креативного потенциала, а как следствие, такая работа позволяет сделать вывод педагогам и родителям о психологических наклонностях школьника, чертах его характера, сформировать дальнейшее видение на процесс обучения той или иной личности.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ФГОС НОО) образовательную программу начального общего образования образовательное учреждение реализует как через учебную, так и через внеурочную деятельность [6].

ФГОС НОО подразумевает под внеурочной деятельностью образовательную деятельность, которая реализуется в формах, имеющих отличие от классно-урочной деятельности, которые, в свою очередь, призваны способствовать достижению намеченных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность младшего школьника включает в себя все виды деятельности ученика, в которой реализуются все цели и задачи воспитания и социализации ребенка, развиваются его интересы и строятся универсальные учебные действия в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения.

Внеурочная деятельность служит неотъемлемым звеном в цепи процесса школьного образования и способствует реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в полном объеме.

Отличительными чертами внеурочной деятельности в образовательном процессе можно обозначить следующие: наделение ученика возможностью получения емкого набора знаний; самостоятельность образовательного учреждения в сфере формирования внеурочной деятельности определенным содержанием.

Цель внеурочной деятельности заключается в содействии обеспечению выполнения намеченных результатов освоения основной образовательной программы начального образования (подразумеваются личностные, предметные и метапредметные уровни) учениками начальной школы.

Внеурочная деятельность младших школьников, в большинстве своём, реализуется во второй половине дня и служит дополнительной ареной для развития способностей ученика, их самореализации и творческого самовыражения. ФГОС НОО определяет, что внеурочная деятельность школьника не должна являться углублением или продолжением основного содержания образования школьника.

Существует множество форм организации внеурочных занятий младшего школьника, в том числе кружки, секции, круглые столы, экскурсионные программы, конференции, олимпиады, конкурсы и соревнования, научные и творческие исследования. Занятия внеурочной деятельностью могут проводить преподаватели дополнительного образования, предметники основной школы, учителя начальных классов, повысившие свою квалификацию по программе, выполняющей требования реализации направлений внеурочной деятельности.

Основу ФГОС НОО составляет Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации. Данные Концепции являются нормативной базой взаимодействия общеобразовательных учреждений и иных субъектов социализации, таких как семья, общественные организации, религиозные объединения, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ и т.д.

В основе таких взаимоотношений заложено сотрудничество в создании условий для духовно-нравственного роста и воспитания ученика, как в школе, так и в семье.

Ключевые задачи воспитательной деятельности на современном уровне развития общества и государства [2]:

1. Вхождение школьника в разностороннюю деятельность.
2. Построение условий для достижения целей образования.
3. Оптимизация учебной нагрузки школьника.
4. Успешная социализация учащегося в обществе.
5. Формирование трудолюбия, воли к преодолению трудностей, целеустремленности, настойчивости в достижении результатов.

Внеурочная деятельность относится к учебно-воспитательному процессу и служит его особым звеном, а так же является одной из форм организации свободного времени младшего школьника. Внеурочная деятельность в настоящее время определяется зачастую, как работа, которая проводится во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьника в заполнении его досуга, участия учеников в самоуправлении и общественной деятельности. В современном мире можно наблюдать совершенствования процессов организации внеурочной деятельности, как следствие перехода к новым стандартам второго поколения.

Внеурочная деятельность позволяет осуществлять разностороннее развитие индивидуальных предрасположенностей личности школьника, которые не всегда удастся распознать во время урока. Такая деятельность развивает у учащихся интерес к разнообразной деятельности, способствует становлению желания принимать активное участие в продуктивной, одобряемой общественной работе, развивает умение самостоятельной организации своего свободного времени. Любой вид внеурочной работы (творчество, спорт, игра, труд, познание) насыщает опыт взаимодействия школьника в коллективе в том или ином аспекте, что в купе демонстрирует положительный воспитательный результат.

Воспитание по заслуге можно назвать важнейшим аспектом образования в интересах человека, общества и страны. Ключевыми задачами воспитательной деятельности в современном мире всё так же служат: развитие гражданской ответственности у школьника, правовое сознание, духовный и культурный рост ребенка, проявление инициативы, самостоятельности, успешная социализация в обществе.

Правильная организация системы внеурочной деятельности формирует такую среду, в которой можно с максимальной отдачей развивать или формировать потребности школьника в познании и иные способности ученика, которые призваны обеспечить воспитание свободной личности. Воспитание школьника способно осуществляться на любом этапе их деятельности, однако, максимальную продуктивность можно заметить в свободное от учебы время.

Внеурочную работу можно проводить по различным видам деятельности [7]:

1. Игровая деятельность.
2. Познавательная деятельность.
3. Досуговая и развлекательная деятельность.
4. Творческая деятельность (художественное творчество, социальное творчество, техническое творчество).
5. Трудовая деятельность.
6. Спортивно-оздоровительная деятельность.
7. Туристическая и краеведческая деятельность.
8. Проблемно-ценностное общение (воспитание нравственных ориентиров).

Главенствующее место в становлении личности школьника отводится его семье. Институт семьи является важнейшим социальным институтом в обществе, социальной группой, способной направлять вектор развития ребенка в ту или иную сторону, а, как следствие, и развитие общества в целом. Взаимодействие ребенка в семье можно охарактеризовать его первым опытом построения взаимоотношений с окружающим его миром. Данный опыт оказывает влияние, в некоторых случаях, решающее воздействие, на развитие поведенческой модели с другими людьми общества, в котором функционирует ребенок. Семье и школе отводится определяющее место в жизни ребенка, как двум фундаментальным институтам, в котором происходит его социализация. Родители обязаны нести ответственность за воспитание и становление личности своего ребенка, а школа призвана содействовать им в этом аспекте.

Развитие исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности должно представлять собой поэтапный процесс с постепенным переходом на более высокие уровни сложности того или иного вида деятельности, расширением производимых операций при решении задач проекта и укреплением уровня самостоятельности в исследовании, открытии ребенком чего-то нового.

Максимально перспективной формой организации внеурочной работы является проектная деятельность. В основе данного метода заложено формирование познавательных возможностей младшего школьника, способность ориентироваться в информационной среде, склонность к развитию критического мышления, а так же реализация творческого потенциала.

В результате работы над проектами у школьника складываются определенные учебные действия: проектировочные, исследовательские, информационные, кооперативные, коммуникационные, экспериментальные, рефлексивные, презентационные и др.

Данные факты свидетельствуют о том, что проектная деятельность служит важнейшим звеном в системе развития исследовательских умений во внеурочной деятельности. Формирование исследовательских умений в младшем школьном возрасте – это необходимая работа в становлении личностных качеств у школьника.

Важным фактором, который нельзя оставлять без внимания, является развитие информационных, телекоммуникационных и иных высоких технологий, которые стали для человека обыденными и неотъемлемыми инструментами, применяемыми в повседневной жизни. Диджитализация не обошла стороной и обучающихся младших классов, а так же сами учебные заведения. Например, реализации того же самого проектного метода исследовательской деятельности стала куда более интересной и прогрессивной с применением компьютеров и проекторов для воспроизведения презентаций, сети Интернет для поиска информации, картинок, звуков, видео при подготовке проекта, что, несомненно, способствует раскрытию творческих умений ученика, а так же его индивидуальности умения применять технологии как в развлекательных целях, так и в учебной деятельности.

В этой связи, не стоит забывать и про минимизацию рисков при использовании средств технологического прогресса. Педагоги-психологи утверждают, что сеть Интернет способна принести как пользу, так и вред ученику младших классов, поэтому необходимо соблюдать определенные меры предосторожности: дозировать пребывание ученика в сети Интернет, ненавязчиво контролировать посещаемые сайты, страницы и ссылки, помогать в поисках необходимой информации, использовать сайты с познавательным и развивающим контентом, частично ограничивать и контролировать доступ к тяжелым и сложным техническим устройствам, во избежание причинения вреда здоровью. При соблюдении данных мер высокие технологии не смогут оказать пагубное влияние на ребенка, напротив, сделают его исследовательскую деятельность интереснее, ярче, прогрессивнее и продуктивнее.

**Выводы.** Таким образом, проанализировав понятие исследовательских умений, мы пришли к выводу, что стандарты нынешнего поколения стали кардинально отличаться и главным отличием служит ориентированность на достижение как предметных результатов в образовании, так и формирования личностных качеств ученика, овладение ими умений воспринимать информацию, то есть применять универсальный способ учебной деятельности, влияющий на их дальнейшую деятельность в целом. Младшим школьникам необходимо иметь в своем арсенале умения проведения исследовательской работы. Под наблюдением учителя ученик должен самостоятельно продемонстрировать результаты своей деятельности в новых ситуациях, извлекать знания из личного опыта, применять ранее полученные умения. Как дополнительную особенность ФГОС НОО выделяет формирования у школьника умений самостоятельного поиска информации и работы с ней.

Исследовательская деятельность оказывает непосредственное влияние на формирование разносторонне развитой личности, помогает общему развитию ученика, а так же укрепляет умения классификации, обобщения, отбора всевозможных вариантов решения проблемы, переключения с одного поиска решения на другой, составление плана действий, сравнение разных объектов, формирований заданий по определенной тематике, проведения самоконтроля своей деятельности. В связи с этим, так важно организовывать формирование исследовательской работы во внеурочное время в начальной школе, начиная с решения малых проектных заданий, переходя к выполнению более серьезных исследовательских проектов.

#### **Литература:**

1. Кортнев К.П. Сочетание в обучении решения задач и лабораторного практикума / К.П. Кортнев, К.П. Шушарина // Современные методы физико-математических наук: Труды междунар. конф.: Сб.ст. – Орел, 9-14 октября. – 2016.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. // Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2015. – 342 с.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы изучения. – 2017. – №3. – С. 14-24.
4. Семёнова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа, 2006. – №2. – С. 45-49
5. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2016. – 208 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. N373) // Информационно-правовой портал Гарант.ру – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33>
7. Фролова Г.И. Культура использования метода проектов в дополнительном образовании // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2016. – № 1(7). – С. 46-52.

**Педагогика**

#### **УДК 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**

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

**старший преподаватель Андросова Мария Ивановна**

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

### **ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ ИГР**

*Аннотация.* В статье рассматривается этнопедагогический феномен народных игр. Актуализируется вопрос изучения народных игр, как жанра народного творчества, раскрывающий колорит, традиции определенного народа. В обширном крае с различными тяжелыми климатическими условиями, растительностью и рельефом водилось много животных и народ, наблюдая за их жизнью, подражая их действиям сотнями лет, создавал различные ухищрения для охоты и жизнедеятельности в трудных условиях. В дальнейшем эти действия стали предпосылкой развития различных состязаний, игр, которые дошли до нашего времени.

*Ключевые слова:* этнопедагогика, народная педагогика, игра, подрастающее поколение, традиции.

*Annotation.* The article deals with the ethnopedagogic phenomenon of folk games. The issue of studying folk games as a genre of folk art, revealing the color, traditions of a certain people, is being actualized. In a vast region with various severe climatic conditions, vegetation and relief, there were many animals and people, observing their life, imitating their actions for hundreds of years, created various tricks for hunting and life in difficult conditions. In the future, these actions became a prerequisite for the development of various competitions, games that have come down to our time.

*Keywords:* ethnopedagogy, folk pedagogy, game, the younger generation, traditions.

**Введение.** Этнопедагогика представляет из себя часть коллективного педагогического наследия, которое мы наблюдаем в народных играх, песнях, частушках, пословицах, поговорках, былинах, притчах, сказках, игрушках.

Этнопедагогика систематизирует накопленные знания, опыт воспитания подрастающего поколения конкретным народом в течение столетий. Ее также называют историей и теорией воспитания народа [2].

В национальных играх находится кладезь воспитательных элементов. Это и формирование силы воли, выработка выносливости, настойчивости, постановка цели. Игры также влияют и на проявление находчивости и сообразительности.

В процессе физического труда при занятиях скотоводством, коневодством, оленеводством, луговодством, охотой и рыбалкой привело к развитию своеобразия народных игр и состязаний. Основная задача якутских народных игр заключалась в научении выживанию в суровых климатических условиях подрастающее поколение. Поэтому народные игры отличались от других игр регионов Северо-востока России.

**Изложение основного материала статьи.** Якутские народные игры – это целый фундамент становления, развития гармоничной личности. Своей простотой и легкостью вовлечения, якутские игры с ранних лет подрастающего поколения воздействуют на физическое, нравственное, эстетическое, трудовое, умственное развитие, а какова сила их влияния на эмоциональную сферу детей говорить не приходится: глубокое эмоциональное испытание радости победы, товарищества, поддержки, уважения, почтения, восторга, любовь к родным местам. Также формирует выдержку, выносливость и целеустремленность [1].

У подрастающего поколения народные игры формируют устойчивое уважительное отношение к родному краю, бережное отношение к природе, к культуре, формируется патриотическая основа преданности к Родине. В целом народные игры гармонизировали социальные отношения в обществе [2].

Рассматривая якутские народные игры по классификациям, их можно разделить на физические (спортивные) и игры на смекалку и ловкость. Разнообразие народных активных игр очень велико. Так, дети от 5-7 лет сами могли регулировать интенсивность нагрузки, согласно их возможностям. Такие игры подразумевали большую двигательную активность: бег, разнообразные прыжки, лазание, стрельба из лука и т.д. Знаменитый К.Д. Ушинский писал в своем собрании сочинений, что в игре ребенка «...формируются все стороны души человеческий ум, его сердце и его воля» [3].

Так, например, к спортивным играм относим популярные во всех национальных соревнованиях якутского народа «кылыы», «ыстанга», «куобах» и др.

«Кылыы» – (прыжки на одной ноге) соревнующиеся должны сделать одиннадцать прыжков с разбега на одной ноге. Выигрывает тот, кто дальше всех прыгнет. Эти движения очень похожи на манеры движения краснокнижной птицы стерха.

«Ыстанга» – (прыжки на двух ногах попеременно) соревнующиеся прыгают также одиннадцать прыжков на двух ногах попеременно. Выигрывает дальше всех прыгнувший, такого рода движения напоминали бег оленя.

«Куобах» (заячий прыжок) - одиннадцать прыжков отталкиваясь двумя ногами. Данный прыжок напоминал «заячий».

Таким образом, в обширном крае с различными климатическими условиями, растительностью и рельефом водилось много животных и птиц, следопыты-охотники, наблюдая за жизнью животных и птиц, подражая их действиям сотнями лет, создавали различные ухищрения для охоты. Далее эти действия стали предпосылкой развития различных состязаний, которые дошли до нашего времени. К знаменитым спортивным играм отнесем «мас тардыһыы» (сейчас эту игру называют мас-реслинг). В игре участвуют двое, Садятся друг напротив друга, ногами упираются об доску упора, и по сигналу перетягивают палку к себе. Выигрывает, кто перетянул палку к себе. На сегодня он стал одним из самых популярных и известных видов состязания не только в республике Саха (Якутия), но и во всем мире.

К подвижным играм можно отнести также популярную в народе игру-забаву «Хомуур Хапсабай» (командная борьба). Участвуют две команды от 5 и больше человек. Задача игры заключается свалить соперника на землю. В данной игре победу присуждают той команде, которая в количественном составе останется больше всех. Данная игра похожа на игру-забаву «Стенка на стенку» в русских народных играх.

Игры на смекалку и ловкость «Илиин аннынан тутум маһынан тахсыы» («Перевоорачивание через палку) для игры берут палку. Одним острым концом палка должна упираться в землю. Одной рукой держит за то место палки, где начинается острое место. Другой – за начало палки и должен в таком положении перевернуться очень осторожно и не упасть. Если игрок перевернулся быстро и поменял положение руки, его балл не признают» [4].

Игра «Хабылык» (палочки) «тоже относится к смекалистым и ловким народным играм». Игроку предоставляется набор палочек. Несколько из них подразумевается под тотемными животными. Это ворон, конь, олень, жеребенок. Играющий должен после броска оставить на тыльной стороне ладони как можно большое количество палочек с тотемными животными [4].

К народным играм на ловкость можно отнести игру «Кырынаас» (Горноста́й) [4]. Эта игра показывала сноровку, гибкость и ловкость. В основном ее играли молодые парни, которые должны были выпрямиться в прыжке. Исходное положение: руки дотрагивались земли и кончики пальцев ног. Нужно было прыгнуть и дотронуться ушей. Нельзя было сгибаться [4].

Также к народным играм на ловкость отнесем игру «Ойбонтон уулааһын» (Водопой) [4]. Крупный рогатый скот был символом богатства. Корова в основном была кормилицей для семьи якутов. В холодное время коров водили на водопой к проруби на реку или озеро. При водопое корова вытягивала шею или наклонялась на передние ноги. Это движение животного послужило придумыванию данной игры. Надо было умудриться выпить со стоящего на земле стакана воды не придерживаясь руками [4].

Популярная у многих детей в прошлом и сейчас является «Ат буолан сырсыы» (Наперегонки) [4]. Человек 6, 7 бежали наперегонки довольно длинные для детей расстояния, около 50 метров. Бежавшие представляли себя, что они лошади. Побеждал, конечно, первый.

Игры для подрастающего поколения являются также и художественно-драматическим проявлением. В таких играх дети репетировали будущую жизнь, пробовали себя в разных ролях, готовясь к будущему труду. Некоторые якутские народные игры имитируют труд, так, например, игра «Дулгалаах сиринэн» (Кочкарник) [4] заключается в сноровке игрока. Раньше в неурожайные годы, когда летом наступала засуха для заготовки сена на зиму для крупного рогатого скота, использовался так называемый кочкарник или околболотистая местность. Сложность заготовки было том, что везде и всюду не было ровного места, только кочки. И надо было умудриться скосить так сложно растущую траву. Игрок должен был с закрытыми глазами пройти между поленьями, которые подразумевали кочки.

С распространением земледельца народ саха искал хорошие пастбища. Иногда они освобождали лес под них, т.к. крупный рогатый скот был основным источником пищи на тот период. Поэтому необходимо было заготовить много сена. Игра «Бык и пень» возникла в связи с эти обстоятельством. Надо былоделиться на две команды. На представителей команд надевалась веревка, подмышками. Каждый должен был тянуть веревку в свою сторону. Выигрывал перетянувший на свою сторону игрок и становился «быком» [4].

Еще одна игра, имитирующая сезонную ловлю рыбы «Мунхалааһын» (Невод) [4]. Летом дети любили играть в «невод». Делились на две команды, кто то был «рыбаком», а кто то «рыбой», определяли место для проруби. Рыбаки стремились поймать рыбу в проруби или загнать в эту сторону.

Так, из описания игр видим, что в древности с малых лет приучали подрастающее поколение к трудовым навыкам и приемам. Как правило, дети очень рано, задолго до того, как начнут работать, начинают играть в эти игры.

Проведенное нами исследование о знаниях народных игр среди студентов первых курсов Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, показало, что все вышеперечисленные игры, в той или иной степени проигрывались на различных мероприятиях:

- на уроках физкультуры отметили (62% от общего количества респондентов),
- на занятиях в детском саду (45% от общего количества респондентов),
- на различных тематических конкурсах в школе (78% от общего количества респондентов),
- на спортивных соревнованиях (89% от общего количества респондентов).

Также студенты отметили, что национальные игры развивают такие качества, как скорость (67%), ловкость (46%), выносливость (56%), координацию (78%). Первокурсники перечислили около 40 народных игр, из них 27 были проиграны в определенное время, а остальные 13 были на слуху у родителей студентов, были услышаны в СМИ. Методом анализа фольклорной литературы и работы с информаторами насчитали около 90 народных игр. К сожалению, некоторые народные игры перестали играть в виду исчезновения некоторых традиций.

В таблице 1 проанализированы народные игры с точки зрения их влияния на виды движений в игре, а это: быстрота, бег, увертывание, ловкость, подсечки, сохранение равновесия, умелость рук и ног; с точки зрения развития двигательных навыков, которые формируются в народной игре: глазомер, сноровка, сила, командное чувство, сообразительность, координация движения.

Таблица 1

№	Название игры	Основные виды движений в игре	Двигательные навыки, развивающиеся в процессе игры и др. качества
1	«Хомуур хапсабай» (командная борьба)	Быстрый бег, увертывание, подсечки, ловкость	Глазомер, сноровка, сила, командное чувство
2	«Илиин аннынан тутум маһынан тахсыы» (переворачивание через палку)	Сохранение равновесия	Сила и сноровка
3	«Хабылык»	Ловкость рук	Глазомер, сообразительность
4	«Кырынаас» (горностай)	Сохранение равновесия	Координация движений
5	«Ойбонтон уулааһын» (водопой)	Умение рук и ног	Сноровка
6	«Ат буолан сырсыы» (наперегонки)	Быстрота, бег	Координация
7	«Дулгалаах сириэн» (кочарник)	Сохранение равновесия, глазомер	Глазомер, сноровка
8	«Бык и пень»	Увертывание	Сноровка, ловкость
9	«Мунхалааһын»	Быстрота, бег	Командное чувство

Все эти упражнения, которые присутствуют в народных играх и состязаниях служат всестороннему развитию подрастающего поколения, привитию им суммарных норм и правил жизни на Севере, передаче социального опыта, обучению навыков в труде, воспитания настоящего хозяина жизни.

В республике Саха (Якутия) постоянно проводятся спортивные соревнования: Игры Манчаары, Игры Дыгына, северное многоборье, чемпионаты по различным народным видам спорта, Международные спортивные игры Дети Азии и др.

Большой вклад в дело популяризации спортивных игр среди подростков и юношества внесли Международные спортивные игры Дети Азии (якут. «Азия оҕолоро» омуктар икки ардыларынаағы спорт оонньуулар) проводятся каждые четыре года с 1996 года под патронажем Международного олимпийского комитета, охватывающие весь Азиатский континент, а также некоторые страны Европы. Игры были организованы в ознаменование 100-летия современного Олимпийского движения по инициативе первого президента Республики Саха (Якутия) Михаила Николаева. обогатили знание и разнообразие игр [5]. Школьники и молодежь узнали об играх, которые культивируются у других дружественных народов. В связи с этим много студентов и школьников занимаются национальными видами спорта. Например, в программу игр были включены якутские национальные прыжки, хапсагай, северное многоборье и мас-реслинг (завоевавший большую популярность во всем мире). Первые шесть игр были проведены на территории республики Саха (Якутия), а дальнейшие согласно жребию.

**Выводы.** Таким образом, можно сказать современные школьники, студенты, спортсмены бережно хранят, чтят созданные их предками народные игры, национальные виды спорта, которые служили им средством развития ловкости, смекалки, выносливости, а без этих качеств было бы невозможно выжить в условиях резко-континентального климата. Мудрость любого народа в том, что адаптация к жизненным условиям порастающего поколения велось не только через приучение, обучение, но и через игру, которая доступна и интересна каждому ребенку.

#### Литература:

1. Григорьева А.А. Этнопедагогика якутской семьи как феномен мировой цивилизации // Актуальные проблемы воспитания и развития личности: сб. ст. – М.,1999. – С. 33-40.
2. Лахин Р.А. Социально-педагогических потенциал народной игры в воспитании детей // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – №2. – С. 74-80.
3. Ушинский К.Д. Сочинения. – М.,1925. – Т. 1. – 589 с.
4. Федоров А.С. Народные игры и забавы Саха. – Изд-во «Бичик», 2018. – 95 с.
5. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Дети\\_Азии](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дети_Азии)

## УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Афзалова Альфия Николаевна

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

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме смешанного обучения. Автором рассмотрены особенности и преимущества такого обучения как для студентов, так и для преподавателей вуза в целом, показаны возможности использования моделей смешанного обучения в рамках образовательного процесса вуза.

*Ключевые слова:* смешанное обучение, модели смешанного обучения, образовательные технологии, модель ротация станций, модель ротация лабораторий, модель индивидуальной ротации, перевернутый класс и перевернутое обучение, гибкая модель, модель А-ля-карт, расширенная виртуальная модель.

*Annotation.* The article is devoted to the topical problem of blended learning. The author considers the features and advantages of such training both for students and teachers of the university as a whole, shows the possibilities of using blended learning models within the educational process of the university.

*Keywords:* blended learning, blended learning models, educational technologies, station rotation model, laboratory rotation model, individual rotation model, inverted classroom and inverted learning, flexible model, A la carte model, extended virtual model.

**Введение.** Смешанное обучение стало одной из форм образовательного процесса. Его внедрение произошло вынужденно, как результат пандемии, поэтому зачастую использовались не самые эффективные формы, простое сочетание онлайн и офлайн обучения. Феномен смешанного обучения уходит своими корнями в онлайн-обучение и представляет собой фундаментальный сдвиг в обучении, который может быть оптимизирован для отдельного конкретного учащегося. Под смешанным обучением мы будем понимать три основные части описанные ниже.

Во-первых, смешанное обучение-это любая программа формального образования, в рамках которой обучающиеся учатся, по крайней мере частично, с помощью онлайн-обучения, с некоторым элементом контроля над своим временем, местом изучения дисциплины, выбором тем и темпа освоения материала.

Решающим значением для определения понятия смешанное обучение имеет "онлайн-обучение с некоторым элементом контроля самих обучающихся где изучать материал, как, сколько и в каком темпе". Во всех программах смешанного обучения в вузе студенты самостоятельно изучают часть дисциплины дистанционно с использованием Интернет технологий. Некоторый элемент контроля учащимися темпа, времени и места изучения материала имеет решающее значение, в противном случае смешанное обучение ничем не отличается от того как преподаватель проводит занятие в аудитории с помощью информационных технологий, например, используя электронную доску и компьютеры. Технология, используемая для онлайн-обучения, должна каким-то образом передать содержание и инструкции под контроль обучающегося, чтобы это можно было квалифицировать как смешанное обучение с точки зрения самого студента, а не просто использование цифровых инструментов с точки зрения преподавателя. Это может быть просто контроль темпа, возможность для студентов делать паузу, возвращаться назад к контенту или продвигаться вперед для изучения новой темы.

Вторая часть определения понятия смешанное обучение заключается в том, что студенты учатся, по крайней мере частично в аудитории, а остальную часть «дома».

Третья часть определения смешанного обучения заключается в том, что условия обучения online и offline каждого студента в рамках курса связаны между собой для обеспечения комплексного опыта обучения. Это означает что, если студенты изучают, например, информатику смешанным способом, онлайн-компоненты и компоненты "лицом к лицу" работают вместе, чтобы обеспечить интегрированный курс. Противоположностью этому было бы то, что студенты изучают некоторые темы онлайн, а затем возвращаются в аудиторию, чтобы повторить их на практическом занятии. Чтобы предотвратить отсутствие координации, большинство программ смешанного обучения используют компьютерную систему данных для отслеживания успеваемости каждого обучающегося и пытаются подобрать способ, который синхронизирует работу online и offline соответствующему уровню полученных знаний студентом и теме его изучения. Ключевая идея заключается в том, что смешанное обучение включает в себя фактическое "смешение" любых форматов изучения, используемых в ходе обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Давайте рассмотрим работу преподавателя в гипотетической ситуации, чтобы понять, является ли его метод преподавания примером смешанного обучения.

Преподаватель разместил все свои лекции и практические задания в Интернете, например, в Moodle, чтобы студенты могли получить к ним доступ как дома, так и в учебном заведении. На занятии преподаватель объяснила тему изучения, после которой обучающиеся стали выполнять задания используя документы Google, где каждый из них выполнял практическое задание. В течение этого времени преподаватель находится рядом, контролирует выполнение задания, и отвечает на любые возникающие вопросы.

Использует ли преподаватель смешанное обучение? Нет. Давайте разберемся, почему:

- размещая все материалы в Интернете, преподаватель использует Интернет просто для размещения информации, а не для управления доставкой контента или инструкций;
- индивидуальный подход не является синонимом смешанного обучения, поскольку он не подразумевает изменения в организации обучения или элемента контроля над учащимися. Хотя оснащение всех учащихся устройствами может быть важным компонентом создания программы смешанного обучения, при неправильной реализации сами устройства могут быть легко использованы для поддержки традиционного обучения;
- все студенты используют в аудитории персональные компьютеры для чтения и записи информации, но они перемещаются по контенту как единая группа, делая одно и то же в одно и то же время без какого-либо элемента контроля над временем, местом, путем или темпом обучения;
- использование документов Google для выполнения задания студентами ничем не отличается от того, как если бы они выполняли задание в тетради или на стационарном компьютере используя офисный пакет приложений Microsoft Office.

Проведение занятий с использованием информационных технологий не является смешанным. Да, на занятиях используются электронные доски, цифровые учебники, видеофайлы, документы Google, виртуальная реальность и так далее, эти инструменты могут улучшить учебный процесс, но не поменяют обучение в корне таким образом, чтобы дать студентам некоторый элемент контроля над своим обучением.



Понимая смешанное обучение как модель предоставления учебных материалов, которая дает студентам некоторый элемент контроля над своим обучением, и используя возможности персонализации, которые могут обеспечить смешанное обучение, преподаватели смогут начать использовать практику смешанного обучения в своем учебном процессе.

Современные аудиторные занятия сильно дифференцированы. Любой преподаватель не сможет объяснить, почему некоторые студенты учатся быстрее, чем другие, и почему разные студенты нуждаются в разных видах поддержки, чтобы добиться успеха. В настоящее время можно предложить обучающимся самостоятельно изучать лекции и выполнять практические задания с помощью видеороликов, созданных преподавателями, чтобы они изучали материал дисциплины своим собственным темпом, в то время как преподаватели, встречаясь с ними в аудитории, оказывали бы целевую поддержку. Дифференциация становится самой сутью обучения.

Поскольку преподаватели требуют, чтобы студенты демонстрировали мастерство каждого последующего навыка, чтобы перейти к следующему, они всегда точно знают, насколько далеко продвинулись обучающийся, изучая темы дисциплины. Если студент отстает, преподаватель увидит это и отреагирует, если обучающийся впереди и нуждается в дополнительной задаче, преподаватель так же будет знать об этом и готов дать задание для пройденного вперед материала. Преподаватели на своих занятиях принимают решения, основываясь на том, где на самом деле находятся их обучающиеся изучая материал и что каждому из них нужно изучать дальше.

В ходе нашего исследования мы заметили, что многие преподаватели обращаются к смешанному обучению как к средству, позволяющему индивидуализировать обучение для студентов. Смешанное обучение позволяет достичь этого, предоставляя обучающимся некоторый элемент контроля над временем, местом, или темпом их обучения путем интеграции онлайн и очного обучения, которые происходят, по крайней мере частично. Но даже с благими намерениями, намереваясь "смешать" обучение, педагоги должны учитывать, на решение какой проблемы направлена их инициатива. Только после того, как преподаватель определит проблему (проблемы), которую он пытается решить, станет ясно, какой план реализации (или модель смешанного обучения) будет использоваться в учебном процессе вуза.

Мы можем различить два типа проблем, каждая из которых предполагает свой собственный подход к инновационным решениям (т.е. смешанное обучение).

Первая проблема заключается в том, что смешанное обучение лучше всего подходит для поддержания инноваций, которые направлены на решение проблем путем улучшения того, что в настоящее время предлагается студентам, например, принятие новой адаптивной учебной программы для повышения уровня владения, например, освоение тем по дисциплине «Основы медицинских знаний» и выполнение практических заданий самостоятельно в системе Moodle. Зачет по этой дисциплине сдается очно, где студенты отвечают на вопросы преподавателя, но при этом каждый студент изучает данную дисциплину и выполняет практические задания в своем темпе, а сдаёт эту дисциплину по расписанию, непосредственно в вузе.

Вторая проблема заключается в невозможности изучения дисциплины или большинства тем на очных занятиях в вузе. Например, факультатив не является обязательной дисциплиной в вузе и его не всегда хотят изучать все студенты в группе, поэтому изучение факультатива можно вынести в online, а результаты прохождения курса зачесть по желанию студента. Студенты спортсмены часто бывают на сборах и многие темы по дисциплинам они могут изучать дистанционно, а когда придут со сборов или соревнований смогут продолжить работу с группой. Так же есть студенты, которые пропустили много занятий и им надо освоить пропущенный материал и выполнить задания. Решение таких проблем – это возможность выйти за рамки традиционной модели с помощью инноваций, которые создают новый доступ к данному продукту или услуге.

Смешанное обучение формируется различными способами с помощью семи основных моделей:

- модель ротация станций;
- модель ротация лабораторий;
- модель индивидуальной ротации;
- перевернутый класс и перевернутое обучение;
- гибкая модель;
- модель А-ля-карт;
- расширенная виртуальная модель.

В модели ротации станций группа делится на подгруппы и эти подгруппы переходят между разными станциями. Часть учащихся начинает занятие под руководством преподавателя, в то время, как остальные работают по подгруппам над коллективным проектом или занимаются онлайн. Затем подгруппы переходят на другие станции так, чтобы за время урока посетить каждую. Например, группа, работавшая с учителем, переходит на станцию проектной деятельности, последняя станция для этой подгруппы – станция онлайн-обучения, где студенты занимаются за компьютерами.

Ротация лабораторий – одна из моделей смешанного обучения. Разные формы этой модели содержат одну основную идею: несколько занятий проходят в обычных аудиториях, а одно из занятий проходит в компьютерной классе, где индивидуально работают на компьютерах углубляя или закрепляя знания.

В ротации лабораторий многое очень сходно с моделью ротации станций и перевернутым классом. Разница в том, что в ротации станций студенты перемещаются в пределах одной аудитории. В то же время в ротации лабораторий студенты перемещаются в компьютерный класс, где занимаются онлайн обучением. Также эта модель похожа на перевернутый класс, реализованный без работы студентов дома. Вместо этого обучающиеся посещают компьютерный класс, чтобы ознакомиться с новым материалом (смотреть видео, отвечать на вопросы, проверяющие понимание), тренировать навыки или участвовать в проектной работе, а в аудитории учатся активно и интерактивно. Ротация лабораторий становится эффективной при регулярной работе учащихся онлайн.

Перевернутый класс (flipped classroom) – модель, в которой преподаватель предоставляет учебный материал для изучения дома, а на аудиторных занятиях проводит практическое подкрепление знаний студентов.

Перевернутое обучение – это педагогический подход, при котором прямое обучение перемещается из пространства группового обучения в пространство индивидуального обучения, а результирующее групповое пространство трансформируется в динамическую интерактивную среду обучения, в которой преподаватель направляет обучающихся, когда они творчески участвуют в процессе изучения предмета.

Модель индивидуальная ротация предполагает, что студенты смогут перемещаться по станциям по индивидуальному расписанию, установленному преподавателем.

Главное отличие от других ротационных моделей в том, что студентам не обязательно надо физически переходить со станции на станцию, чаще всего они выполняют действия, запланированные в их индивидуальных планах. Зачастую визуально сложно отличить индивидуальную ротацию от ротации станций. Разница в персональном опыте студента. Программа обучения каждого студента каждый день адаптируется к его индивидуальным потребностям на основе учебных результатов в предыдущие дни (на основе данных из онлайн-среды).

Гибкая модель (flexy model) предполагает наличие у каждого студента индивидуального учебного плана и высокого уровня контроля своего обучения.

Основная идея гибкой модели состоит в том, что студентов, в отличие от моделей ротации, не ограничивают количеством времени на том или ином виде учебной деятельности. Вместо этого у каждого студента есть гибкий график работы, изменяемый в зависимости от необходимости.

Модель A La Carte (по запросу) позволяет студентам пройти асинхронные онлайн-курсы с онлайн-преподавателем в дополнение к другим очным курсам, что часто позволяет сделать расписание обучающихся более гибким. Курсы A La Carte – хороший вариант для изучения факультативных курсов.

Обогащенная виртуальная модель является альтернативой онлайн-обучению и позволяет студентам выполнять большую часть учебной работы онлайн дома или за пределами школы, но посещать вуз для обязательных очных занятий с преподавателем. В отличие от перевернутого класса, программы с обогащенной виртуальной моделью обычно не предполагают ежедневного посещения аудиторных занятий, некоторые программы могут предполагать посещение только один-два дня в неделю.

**Выводы.** То множество образовательных технологий, которое сейчас под рукой у преподавателя, делает инновации в образовании очень заманчивыми. Можно посмотреть, какие типы цифровых программ и ресурсов будут поддерживать вашу рабочую программу, учебный план, обучение и видение смешанного обучения. Какие устройства, или какие технологии вы собираетесь использовать?

При разработке эффективной смешанной модели обучения предварительно следует тщательно изучить программу курса и только затем – технологии, которые собираетесь использовать. Удостоверьтесь, что ваша программа действительно поддается смешанной модели обучения. Существует много разных моделей для смешанного обучения: ротация лаборатории, ротация станций, гибкая модель, перевернутый класс – нет нужды использовать их все и сразу. Например, вы можете захотеть, чтобы студенты перемещались по «станциям» для занятий наукой, но тогда вам могут понадобиться более гибкие варианты для чтения лекций.

Цифровые технологии позволяют студентам работать в своем собственном темпе, открывая потенциал для продвижения, основанный на "продемонстрированном мастерстве", а не на ассимиляции в коллективном темпе. Кроме того, возросшие возможности цифровых технологий для оценки и сбора данных об обучении поддерживают "измеримость" целей обучения. В результате этой способности к сбору данных в режиме реального времени преподаватели могут все больше дифференцировать обучение в соответствии с меняющимися потребностями студентов в обучении.

#### **Литература:**

1. Афзалова А.Н., Смешанное обучение: новые возможности обучения в вузе / А.Н. Афзалова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, – 2017. – №57(11). – С. 3-9
2. Большакова, К.Н. "Перевернутое обучение" как инновационная технология современного образования / К.Н. Большакова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: сб. науч. работ студентов и магистрантов: [в... вып.] / Департамент образования г. Москвы, Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т"; [под общ. ред. А.А. Сорокина, Г.В. Калабуховой]. – М., 2018. – Вып. 2. – С. 147-153.
3. Вайнштейн, Ю.В. Адаптивная модель построения индивидуальных образовательных траекторий при реализации смешанного обучения / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин, Г.М. Цибульский // Информатика и образование. ИНФО. – 2017. – № 2. – С. 83-86.
4. Гурова, Т.И. Использование модели смешанного обучения в образовательном процессе / Т.И. Гурова // Организация образовательной и инновационной деятельности в сотрудничестве с IT-фирмами: сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. МГПУ (13 апреля 2011 г.) / Департамент образования г. Москвы, Гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т" (ГБОУ ВПО МГПУ), Ин-т математики и информатики, Экон. фак.; [сост. Е.В. Сыроежкин]. – М., 2012. – С. 131-135.
5. Ибрагимов, Г.И. Трансформационные процессы в теории и практике обучения в условиях становления информационного пространства знаний / Г.И. Ибрагимов // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: [коллектив. моногр.] / РАН, Отд-ние проф. образования, Моск. гор. пед. ун-т; [авт.-сост.: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов]. – М., 2018. – С. 70-77.
6. Afzalova, A.N. Pedagogical design in the design of educational materials when creating electronic courses / A.N. Afzalova, O.A. Kalimullina, Y.N. Kuznetsova// International Scientific and Practical Conference "Professionalism of a Teacher: Psychological and Pedagogical Support for a Successful Career" (ICTP 2021). SHS Web of Conferences 113, 00045 (2021). Электронный ресурс: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300045>

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Ахтариева Разия Файзиевна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Рахманова Алсу Рамилевна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга);

**старший преподаватель Салимуллина Елена Викторовна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга)

### **ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы развития проблемного обучения. Изложены принципы организации учебного материала и построение процесса проблемного обучения. С учетом принципов организации процесса проблемного обучения и спецификой совместной деятельности учителя и учеников, описаны общие методы обучения, такие как исследовательский метод, эвристический метод, проблемное изложение материала, метод диалогического изложения. Определены преимущества проблемного обучения в сравнении с традиционным. Выделено, что проблемная ситуация является центральным звеном проблемного обучения, с ее помощью возникает мысль, жажда познания, задействуется активное мышление, создаются условия для формулировки верных выводов. Постановка проблемных ситуаций задает темп

начальному моменту мышления, это является важнейшим условием организации процесса обучения, помогающему развивать настоящее продуктивное мышление учащихся, а так же их творческие способности.

*Ключевые слова:* проблема, проблемная ситуация, проблемное обучение, методы проблемного обучения, дидактический метод.

*Annotation.* The article deals with the development of problem learning. The principles of the organization of educational material and the construction of the process of problem learning are stated. Taking into account the principles of organizing the process of problem learning and the specifics of the joint activities of the teacher and students, general teaching methods are described, such as the research method, the heuristic method, problem presentation of material, and the method of dialogical presentation. The advantages of problem learning in comparison with traditional ones are determined. It is highlighted that the problem situation is the central link of problem learning, with its help a thought arises, a thirst for knowledge, active thinking is involved, conditions are created for formulating correct conclusions. The statement of problem situations sets the pace for the initial moment of thinking, this is the most important condition for organizing the learning process, which helps to develop the real productive thinking of students, as well as their creative abilities.

*Keywords:* problem, problem situation, problem learning, methods of problem learning, didactic method.

**Введение.** В современной структуре развивающего обучения проблемное обучение занимает особое место. Можно определить, что оно занимает ключевое место среди понятий: содержание учебных курсов, типов обучения, способов организации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

Педагогической наукой и долголетней деятельностью образовательных учреждений накоплен большой опыт по применению проблемного обучения на уроках. Вопрос применения проблемного обучения в научной педагогической литературе ярко отражен в трудах Баксанского О.Е., Чистова М.В., Богомоловой О.Б., Васильевой Л.Ф., Махмутова М.И., Вилькеева Д.В., Глазунова С.Н., Идиатулина В.С., Лернера И.Я., Реза З.Я. и др. В их трудах раскрывается основная суть главных понятий, содержание методов проблемного обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Дидактическая система имеет такие принципы организации учебного материала и построения процесса проблемного обучения:

- основная часть учебного материала должна идти от общего к частному, от принципа – к применению в порядке логического развертывания исходных понятий в систему понятий данной науки;

- само обучение должно начинаться с актуализации проблемной ситуации при этом частично предоставляя новую информацию;

- через познавательную работу учеников по решению учебных проблем вводить новые понятия и принципы, а так же решать проблему через расшифровку сути новых понятий и принципов;

- дать учащимся всю необходимую по теме информацию о результатах его последующей работы, помогающую дать оценку и самооценку;

- формировать у учеников систему приемов и способов умственной деятельности для разных типов проблемных ситуаций;

- стараться использовать знаковые системы, такие как слово, формулы, высказывания, схемы, так же знаковые образы, анализ информации, решение учебных проблем;

- давать обучающемуся обязательные источники получения информации и руководить процессом её анализа, систематизации и обобщения. Специфика преподавания учебного материала педагогом определяется внутренними условиями, таковыми являются уровень проблемности усвоения знаний и уровень эффективности учения.

С учетом принципов организации процесса проблемного обучения и спецификой совместной деятельности учителя и обучающихся, Д.А. Кротова в своих исследованиях выделяет следующие общие методы обучения [3].

Основным методом проблемного обучения является исследовательский метод. Применивая его в процессе обучения, проблемные задачи выбираются, учитывая возрастание уровня их сложности, ответы на которые обучающиеся должны найти собственными силами. Ребенок проходит самостоятельно каждый этап исследовательского процесса:

первый этап – наблюдение и изучение актов и явлений;

второй этап – выдвижение гипотез;

третий этап – составление плана исследования;

четвертый этап – осуществление исследовательского плана (исследование неизвестных явлений и их связей с другими явлениями) в сочетании с проверкой выдвинутых гипотез;

пятый этап – формулировка и контроль результата;

шестой этап – оценка значимости полученного нового знания, его возможного или необходимого применения.

Важное условие при этом, чтобы ученики изучили данную проблему сами. Самостоятельное изучение материала позволяет обучающимся продолжать процесс пополнения багажа знаний, развивать мыслительные операции, продолжить формировать навыки анализа и структурирования материала, получать новый опыт в освоение окружающей действительности.

Регулярное привлечение обучающихся к данному виду учения помогает лучше и быстрее научиться решать сложные познавательные задачи. Формируя при этом важные умения и способности научного познания, можно получить в итоге такой уровень, когда все поэтапные ступени творческой умственной деятельности группируются в процессе поиска нового знания в единый процесс. Как только обучающиеся определили проблему, они самостоятельно составляют план творческого поиска, делают свои предположения, создают гипотезу, ищут пути ее экспериментальной проверки, делают наблюдения и проводят эксперименты, записывают или запоминают факты, сопоставляют, систематизируют, обобщают, доказывают и делают соответствующие выводы. Более сложная и развернутая форма исследовательского метода используется обычно на уроках у старшеклассников. Так же некоторые элементы его могут быть включены в учебный процесс обучающихся еще в начальных классах. Причем поиск ответов на творческие задания можно частично перенести в домашние задания и во внеклассную работу. Исследовательская работа над проблемой может длиться не одну неделю, в течение всего периода нужен постоянный контроль, информация о ходе работы и советы своего учителя. Огромную роль играет защита результатов исследования перед классом.

Исследовательский метод сложен сам по себе, поэтому не все педагоги используют этот метод в своей деятельности. Ибо важно сформулировать так задание для обучающегося, что бы оно направило его мыслительный поиск на нахождения решения сложной задачи. Творческие задания в основном дают только сильным ученикам. Как показывает опыт, более слабые обучающиеся тоже способны преодолеть свои недостатки в учении, если помочь им в самостоятельном решении исследовательских задач, так как при этом они учатся самостоятельности и развивают творческое мышление.

Исследовательские работы обучающихся могут быть представлены в самых разных организационных формах, например: ученический эксперимент, конструирование и модулирование, беседы с людьми, подготовка доклада, экскурсии

и сбор фактов. Сегодня перечень форм может быть расширен за счет применения возможностей Интернет и информационных технологий. Это могут быть и проектные работы, которые могут выполнять обучающиеся разных школ, но объединённых сетью Интернет, это могут быть компьютерные игры, имеющие обучающую нагрузку и многое другое. Стремительно развивающаяся цифровизация образования, на наш взгляд может расширить этот перечень.

Эвристический метод объединяет в себе творческий поиск обучающихся и изложение учебного материала педагогом. У детей накапливается фрагментарный опыт творчества с учетом уровня их развития. Педагог направляет, сообщает необходимые факты, а обучающиеся делают из них самостоятельные выводы. Также педагог может предложить сложную проблему – проблемную задачу, а дети, решая одну частную задачу за другой, возвращаются к исходной общей проблеме. Таким образом, обучающиеся поэтапно узнают, как найти решение проблемы. Характерным для этого метода является пример эвристической беседы, который не похож на беседу репродуктивного направления. Эвристическая беседа – это связанные друг с другом вопросы, которые в целом относятся к одной и той же проблеме. Эвристический метод состоит только из разделенных на элементы исследовательских заданий. Таким образом, обнаруживается и становится доступным процесс самостоятельной творческой деятельности. Это дает возможность использовать проблемное обучение при освоении любого рода учебного материала, в первую очередь имеющего ценность в воспитательном значении.

Проблемное изложение материала – метод, который отличается от информативного метода изложения тем, что педагог излагает научные проблемы и открытия не в конечном виде, а раскрывает процесс решения проблемы, историю открытия, в каком-то смысле коротко указывает на путь к доказательному познанию и открытию нового научного знания.

Метод диалогического изложения подразумевает диалог учителя не с каждым обучающимся отдельно, а со всем классом сразу. Педагог в предложенной им проблемной ситуации сам определяет проблему и решает её, но с помощью детей, то есть им необходимо в полной мере принимать участие в постановке проблемы, выдвижении предположений и доказательстве гипотез. Деятельность обучающихся характеризуется сочетанием репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Основной формой обучения в ней является беседа.

Беседа – это самый древний метод дидактической работы, основная функция которой – побуждающая. Смысл беседы определяется тем, чтобы с помощью целенаправленных и качественно сформулированных вопросов мотивировать обучающихся к воспроизведению ранее усвоенных ими знаний и добиться усвоения новых знаний путем собственных размышлений, выводов и обобщений. Беседа помогает учащемуся следовать за мыслью учителя, что в итоге помогает ученику шаг за шагом продвигаться в овладении новыми знаниями.

Еще одним преимуществом беседы является то, что она наибольшим образом активизирует мышление, служит качественным средством проверки усвоенных знаний, умений, помогает развиваться познавательным силам учеников, создает условия для оперативного управления процессом познания.

Проблемная ситуация является центральным звеном проблемного обучения, с ее помощью возникает мысль, жажда познания, задействуется активное мышление, создаются условия для формулировки верных выводов. Постановка проблемных ситуаций задает темп начальному моменту мышления, это является важнейшим условием организации процесса обучения, помогающему развивать настоящее продуктивное мышление учащихся, а также их творческие способности.

Проблемная ситуация логично приводит к тому, чтобы решить ставшее на пути противоречие, т.е. в первую очередь, обдумать причины возникших препятствий в свершении начатой деятельности. Наибольшая мотивация мышления возникает именно в проблемной ситуации. В итоге у ребенка формируется желание (мотив) узнать, выяснить, понять настоящие причины тех неудач, с которыми он вдруг встретился.

Такой очевидный познавательный мотив является хорошим условием для самого углубленного усвоения учениками новой и уже абсолютно явно важной для них теоремы о сумме внутренних углов треугольника.

Главной характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является определенная степень обобщения. Поэтому и степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое необходимо в ней раскрыть.

Обучающиеся усваивают более обобщенные знания, когда ищут неизвестное в проблемной ситуации, так как встреча с препятствием при выполнении конкретного задания, данного им педагогом, возбуждает интерес, укрепляет желание найти правильный ответ. Обучающийся стоит перед неизбежностью открыть то общее отношение, свойство, способ, которое поможет ему выполнить это конкретное задание.

Сама по себе встреча с трудностями и нереальность выполнить предложенное задание с помощью усвоенных ранее знаний и способов действия создает необходимость в новых знаниях. Именно эта необходимость и является главным условием рождения проблемной ситуации, вторым из важнейших ее компонентов.

Ученые в области психологии определили, что центром проблемной ситуации должно быть некое важное для ребенка рассогласование, противоречие.

Но, встретившись с препятствием на пути выполнения задания, у обучающегося может и не появиться познавательная потребность, если это задание, преподносится без учета их индивидуальных способностей (умственных способностей и полученного ими ранее уровня знаний). Поэтому в качестве третьего важного компонента проблемной ситуации определяются способности обучающегося в анализе условий предложенного задания и усвоении (открытии) нового знания. Степень сложности задания должна быть такова, чтобы с помощью имеющихся знаний и способов действия обучающимся не удалось его выполнить, но этих знаний хватило бы для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Как раз такая постановка задания помогает создать корректную проблемную ситуацию.

Именно этим объясняется необходимость создания в обучении системы проблемных ситуаций.

Данные экспериментальных исследований дают возможность определить дидактический смысл использования в учебном процессе проблемной ситуации как психологической категории, характеризующей первоначальный момент мышления.

В первую очередь, регулярное применение проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предвидеть те противоречия, которые могут появиться в сознании обучающихся в процессе обучения.

Для создания непосредственно самой проблемной ситуации, нужно найти явное противоречие, это обычно пробуждает у обучающихся интерес, заставляет вспомнить старые знания, указывает путь к поиску неизвестного и таким образом возбуждает мыслительную деятельность детей, позволяя учителю управлять ею.

Именно проблемная ситуация дает осознание противоречия, специально выделенного педагогом. Только после осознания противоречия в результате анализа проблемной ситуации, обучающиеся смогут найти поставленную педагогом проблему, задачу или самостоятельно дать ей логичную формулировку её.

Итак, противоречие в проблемной ситуации, являясь значимой движущей силой обучения, помогает активизированию всей познавательной деятельности обучающихся.

**Выводы.** Таким образом, постановка учебного процесса в целом может нацеливать или не нацеливать детей к активному обучению. В процессе восприятия обучающимися нового учебного материала уделяется внимание подготовке их к активному восприятию новых знаний, которая должна состоять в том, чтобы вызвать движущие силы обучения этих детей. (Эту роль выполняет проблемная ситуация). Главным условием осознанного восприятия нового материала обучающимися составляет логичность преподнесения его педагогом. Именно проблемные ситуации помогают построить такую логичность объяснения нового материала, которая укажет на логику изучаемой науки, дидактически преломленную относительно уровня мышления обучающихся определенного возраста. Правильная логика объяснения нового материала, способствующая указанию на логику науки, приводит к тому, что ситуации меняются естественным образом, опираясь на взаимосвязи и взаимообусловленности вещей и явлений.

#### **Литература:**

1. Вопросы проблемного обучения в школе / Под ред. М.И. Махмутова. – Казань: Изд. Казанского гос. ун-та. – 2004. – 195 с.
2. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании / Г.И. Ибрагимов // Альма-матер, 2016. – № 12. – С. 21-26.
3. Кретова Д.А. Исследовательские методы обучения // Специалист. – 2010. – № 6. – С. 35-37.
4. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: «Знание», 2010. – 80 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-312.htm>.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. URL: <http://www.twirpx.com/file/166580/>
7. Проблемное обучение в современном мире: VII Международные Махмутовские чтения (Елабуга, 5-6 апреля 2018 г.): сборник статей / науч. ред. Д.М. Шакирова. – Казань: Отечество, 2018. – 384 с.
8. Чошанов, М.А. Дидактика и инженерия / М.А. Чошанов. – 4-е изд. (эл.). – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 251 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214552>
9. Чошанов, М.А. Инженерия обучающихся технологий / М.А. Чошанов. – 3-е изд. (эл.). – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 242 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214553>

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
**студентка Крамаренко Мария Вячеславовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

### **КЕРАМИКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены проблемы активизации творческого саморазвития обучающихся. Авторы анализируют философскую, психологическую и методическую литературу, рассматривают процесс «активизации творческого саморазвития средствами керамики», при использовании эффективных методов работы (метод стимулирования обучающихся на участие в выставках, творческие задания, анализ работ художников, наглядный метод, метод изучения художественного опыта керамистов).

*Ключевые слова:* активизация, творческое саморазвитие, метод стимулирования, анализ произведений, творческое задание.

*Annotation.* This article discusses the problems of activating the creative self-development of students. The authors analyze philosophical, psychological and methodological literature, consider the process of "activating creative self-development by means of ceramics", using effective methods of work (the method of stimulating students to participate in exhibitions, creative tasks, analysis of artists' works, visual method, method of studying the artistic experience of ceramists).

*Keywords:* activation, creative self-development, method of stimulation, analysis of works, creative task.

**Введение.** В современном мире стала достаточно актуальна тема саморазвития как взрослых, так и детей. Каждый родитель хочет дать возможность своему ребенку попробовать себя в разных сферах, чтобы выявить наклонности, таланты и предпочтения ребенка. Особенно для родителей важно, чтобы ребенок творчески развивался и мог раскрыть себя и свои идеи творя что-то руками. Иными словами – самовыражаясь. А для этого ребенку нужно грамотное построение учебного процесса и помощь опытного педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Перед современной педагогикой остро встал вопрос о необходимости раскрытия творческого потенциала обучающегося и активизации его творческого саморазвития. И в этой связи большинство педагогов настроены на поиск новых путей организации учебного процесса, новых подходов к обучению.

Для того что бы разобраться что такое «творческое саморазвитие», нужно понять, что такое «саморазвитие».

В современном словаре профессионально-педагогических понятий термин «саморазвитие» трактуется так: «саморазвитие» – это склонность и способность к инициативному самообучению, самообразованию, самовоспитанию и самоуправлению [2].

Так же в справочном пособии для студентов говорится, что «саморазвитие» — это собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала [6].

Исследователь Андреев В.И. делает акцент в определении «саморазвитие» на самопознании, самоопределении самоуправления, в процессе которых происходит творческая самореализация и самосовершенствование личности [1].

Н.П. Толстоуцких обращает внимание на то что, в процессе творческого саморазвития немаловажным выступает внешняя среда, которая оказывает воздействие на самодвижущийся и саморазвивающийся процесс изменения личности [8].

Из этого следует, что творческое саморазвитие личности – это процесс саморазвивающийся и может возникнуть как самостоятельно, благодаря каким-то внутренним ощущениям, так и от каких-то внешних факторов.

По мнению же А.И. Шаршова творческое саморазвитие личности представляет собой «интегральный творческий процесс сознательного целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне и активно творчески воспринятых внешних факторов» [10].

Таким образом, из анализа существующей литературы следует, что в современных условиях творческое саморазвитие требует самостоятельной внутренней мотивации от личности, которая может получить благоприятное развитие при положительном воздействии окружающей среды, условий жизни человека, организации обучения и воспитания.

Известно, что творческое саморазвитие может происходить в разных сферах, это может быть как музыка, литература, изобразительное искусство, так и керамика. Благодаря творческой деятельности ребенок познает свои возможности, воплощает свои идеи в реальность, другими словами, познает себя и мир.

Одним из эффективных направлений творческого саморазвития является керамика. Благодаря ей происходит формирование художественно-творческих потребностей, необходимых для раскрытия творческого потенциала личности.

Благодаря занятиям керамикой развивается не только мелкая моторика пальцев, но, а также ассоциативное и образное мышление, креативность, самостоятельность и так далее. Керамика помогает ребенку понять, что ему нравится, например, плоскостная композиция или объемная. Помогает воплощать свои необычные идеи, свою фантазию в реальность, не бояться пробовать и ошибаться.

Керамика, являясь одной из разновидностей декоративно-прикладного искусства, считается древнейшим видом народного промысла. В наше время керамика стала очень популярной не только у художников, но и у обычных людей, так как она достаточно доступна. Глина очень пластичный материал, поэтому работать с глиной может даже ребенок. Обучающиеся самовыражаются, творчески развиваются, а также у них активизируется фантазия и пространственное мышление, что тоже способствует активизации творческого саморазвития. Благодаря основным приемам и способам лепки обучающиеся приобретают основные навыки работы с глиной, понимание как с ней работать.

Самое главное на занятиях керамикой это то, что можно почувствовать материал, какой он, что из него можно создать. Как сказал керамист Тугаринов Дмитрий, керамика – это самый древний, самый доступный, простой и удобный для скульптора материал [9].

По мнению художников-керамистов глина как материал имеет свою особенность (пластичность) не только в художественно-практической деятельности обучающихся, но и оказывает терапевтическое воздействие на их здоровье (улучшается эмоциональное состояние, развивается моторика рук, происходит воздействие на активные акупунктурные точки находящиеся на кистях рук), что благотворно влияет на общее состояние обучающихся [3].

Поэтому, благодаря взаимодействию с глиной человек погружается в свой внутренний мир, использует воображение и увлекается процессом создания изделия. В результате на занятиях керамикой у человека активизируется творческое самовыражение, воображение и так далее.

Отличительной особенностью методики обучения керамики является развитие у обучающихся способности пространственного мышления, формирование эстетического вкуса и развития у обучающихся чувства формы, пластики и так далее.

Для создания будущей работы требуется достаточно высокий уровень воображения, знание приемов и способов лепки, а также достаточно четкое представление обучающихся о том, что они будут делать, как работа будет выглядеть в итоге, какие материалы использовать. Не мало важен и тот факт, что в процессе лепки возможно внести изменения в работу, корректируя свое изделие, действуя иногда интуитивно и таким образом активизируя творческое саморазвитие.

То есть, обучающиеся в процессе лепки мысленно представляют какую форму они хотят придать глине, какие приемы подойдут для реализации того или иного элемента скульптуры и так далее.

Для создания работы обучающемуся требуется не только знание техники исполнения, но и насмотренность, поиск идей в окружающем мире, изучение трудов художников и дополнительной литературы. Исследования Л.Б. Ермолаевой-Томиной, О.И. Никифоровой и др. убедительно доказывают важность целенаправленного научного познания окружающей действительности в поиске идеи и образного замысла будущей работы [11].

Очень важно понимание обучающимися того, что они делают, какой замысел вкладывают в свое произведение, чем вдохновились, изучали ли художественный опыт керамистов, анализировали работы художников и так далее, все это способствует творческому саморазвитию.

Очень хорошо для этого подходит возраст от 7 до 12 лет. Достигая этого возраста у ребенка, появляется стремление самовыразиться, пробовать делать что-то самостоятельно без помощи родителей, изучать этот мир, какой он.

Так же это период интенсивного физиологического развития, происходит активизация обучающей способности, формируется мышечная масса, улучшается работоспособность, что создает все предпосылки для работы с глиной [5].

Кроме того, в этом возрасте у детей уже хорошо развито наглядно-образное мышление, так же им хочется все потрогать руками, какое все на ощупь, что внутри и так далее. Ребята очень любят фантазировать, придумывать что-то новое, свое.

По мнению психологов, для этого возрастного периода характерна ярко выраженная эмоциональность восприятия, что позволяет ребенку быстрее запоминать увиденные образы и прочнее сохранять в памяти запоминающиеся образы окружающей действительности [7].

Таким образом, педагогу важно помогать развивать высокий познавательный интерес у детей этого возраста, богатую фантазию, наглядно-образное мышление и помогать в процессе обучения на занятиях керамикой реализовывать свои замыслы, а также способствовать их творческому саморазвитию.

Для успешного процесса активизации творческого саморазвития на занятиях керамикой, педагог должен применять определенные методы, строить занятия так, чтобы обучающимся было интересно работать не только на уроках, но и самостоятельно творить, развиваться, изучать художников и их творения.

Для активизации творческого саморазвития на занятиях керамики, мы выделили следующие методы:

– метод творческих заданий поможет развить фантазию обучающихся, научить новым техникам и приемам лепки, а также заинтересует ребят на самостоятельную работу;

– наглядный метод способствует развитию насмотренности, помогает обучающимся правильно понять форму и вдохновит на новые идеи;

– метод анализа работ художников помогает узнать поближе художника и его творчество, понять в каком направлении обучающемуся хочется развиваться;

– метод изучения художественного опыта керамистов стимулирует на самостоятельный поиск информации, выявление новых техник, приемов и так далее и применение их в своих работах;

– метод стимулирования обучающихся на участие в выставках поможет проявить себя, представить свою работу, рассказать о ней.

Главной задачей педагога является активизировать творческое саморазвитие обучающихся, дать толчок к самостоятельному изучению предмета, самостоятельной работе и экспериментам.

Таким образом, для проведения опытно-поисковой работы стоит уточнить определение активизация творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой – это побуждение к целенаправленному процессу обучения на занятиях

керамикой, содействующих навыкам передачи формы и объема, навыкам стилизации, владение материалом в процессе создания керамических изделий.

Нами была проведена опытно-поисковая работа по апробации выделенных методов активизации творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой на базе детской школы искусств «Гармония» города Тюмени. В исследовании приняли участие обучающиеся (3 класса) в количестве (7) человек. На первом этапе была проведена диагностика начального уровня активизации творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой. На втором, стимулирующем этапе, были разработаны и реализованы развивающие уроки по теме исследования, направленные на повышение активизации творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой. На итоговом, третьем этапе опытно-поисковой работы, была проведена итоговая диагностика уровня активизации творческого саморазвития на занятиях керамикой у обучающихся детской школы искусств «Гармония».

В результате проведения анализа психологической, методической и педагогической литературы, учитывая возраст обучающихся, на основании уточненного понятия «Активизация творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой», были выведены показатели и критерии данного качества у учащихся, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Критерии, показатели, диагностические задания по определению уровня активизации творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой**

<b>Критерий</b>	
Активизация творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой – это побуждение к целенаправленному процессу обучения на занятиях керамикой, содействующих навыкам передачи формы и объема, навыкам стилизации, владение материалом в процессе создания керамических изделий.	
<b>Показатели</b>	
Побуждение (мотивация) к целенаправленному процессу обучения на занятиях керамикой.	Навыки передачи формы и объема, стилизации, владение материалом в процессе создания керамических изделий.
<b>Диагностические методы</b>	
Тестирование	Творческое задание

Для каждого показателя были разработаны диагностические задания, с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Для проверки первого критерия побуждение (мотивация) к целенаправленному процессу обучения на занятиях керамикой, был использован следующий метод – тестирование. Целью тестирования было выявить интерес обучающихся к керамике, знание основных терминов. На выполнение тестирования дается 10 минут.

Для данного показателя были определены уровни (высокий, средний, низкий).

Результаты первого показателя диагностики побуждение (мотивация) к целенаправленному процессу обучения на занятиях керамикой показал, что у некоторых обучающихся при прохождении тестирования возникли затруднения, и они даже оставляли вопросы без ответов. После сдачи теста некоторые ребята подходили и задавали вопросы по тесту, просили им рассказать то, что их интересовало.

При проверке теста было выявлено что большая часть обучающихся выполнила работу на низком и среднем уровне.

С помощью метода творческого задания было разработано второе диагностическое упражнение, направленное на выявление навыков передачи формы и объема, стилизации, владение материалом в процессе создания керамических изделий. Обучающимся было предложено слепить стилизованную птицу с помощью скульптурного пластилина.

Результаты диагностики, на начальном этапе были определены следующие:

Показатель «побуждение (мотивация) к целенаправленному процессу обучения на занятиях керамикой» составил В (высокий) – 0%, С (средний) – 43%, Н (низкий) – 57%;

Показатель «навыки передачи формы и объема, стилизации, владение материалом в процессе создания керамических изделий» составил В – 23%, С – 47%, Н – 30%;

**Выводы.** На основании данных результатов, можно сказать, что показатели исследуемого качества младших подростков находятся на среднем и ниже среднего уровнях. В связи с этим можно сформулировать следующие задачи:

- необходимо дать обучающимся базовые знания о керамике;
- создать условия для повышения мотивации к целенаправленному процессу занятий керамикой;
- изучить приемы лепки керамических изделий (разминание, отщипывание, сплющивание, разрезание, скатывание, раскатывание, вдавливание, соединение деталей, заострение и т. п.), способы лепки, приемы стилизации (упрощение формы и объема предмета, добавление деталей несуществующих в жизни, гиперболизация), разработать творческие задания и упражнения для отработки специальных навыков;
- помочь овладеть материалом в процессе создания керамических изделий.

Таким образом, нами было установлено, что активизация творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой возможна при создании благоприятных условий, а именно целенаправленное изучение приемов и способов лепки керамических изделий, приемов стилизации, использование в практике работы педагога эффективных методов активизации творческого саморазвития обучающихся на занятиях керамикой (метод стимулирования обучающихся на участие в выставках, творческие задания, анализ работ художников, наглядный метод, метод изучения художественного опыта керамистов), которые будут способствовать освоению новых техник лепки, стимулировать творческому развитию.

**Литература:**

1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с. (дата обращения 20 сентября 2021)
2. Гладких В.Г., Желтикова И.А. Проблема творческого саморазвития педагога профессиональной школы <https://elibrary.ru/item.asp?id=17855303> (дата обращения 28 сентября 2021)
3. Занятия керамикой как арт-терапия и просто удовольствие <http://www.okeramike.ru/news/item/f00/s04/n0000478/index.shtml> (дата обращения 29 октября 2021г.)
4. Мягкая сила глины Юлия Владимировна Виноградова [https://www.ng.ru/style/2017-02-17/12\\_6932\\_glina.html](https://www.ng.ru/style/2017-02-17/12_6932_glina.html) (дата обращения 20 октября 2021)
5. Радченко С.В. Физиологические особенности детей школьного возраста <https://infourok.ru/fiziologicheskie-osobennosti-detey-shkolnogo-vozrasta-1126052.html> (дата обращения 25 сентября 2021)

6. Словарь психолого-педагогических понятий. Справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1637824915&tld=ru&lang=ru&name=kalennikova\\_slovar-psixologo-pedagogicheskix-ponyatii.pdf&text](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1637824915&tld=ru&lang=ru&name=kalennikova_slovar-psixologo-pedagogicheskix-ponyatii.pdf&text) (дата обращения 20 октября 2021)
7. Терехин В.А. Методические рекомендации по проведению занятий с родителями. Особенности детей 9-12 лет (физиологические, психологические, социальные). [https://starogorodkovskay.odinedu.ru/school\\_life/Psiholog/Родителям/Особенности%20%20детей%209-12%20лет.pdf](https://starogorodkovskay.odinedu.ru/school_life/Psiholog/Родителям/Особенности%20%20детей%209-12%20лет.pdf) (дата обращения 10 ноября 2021)
8. Толстолуцких, Н.П. Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно ориентированном обучении: автореф. дис.... канд. пед. наук / Н.П. Толстолуцких. – Саратов, 1997. – 22 с. (дата обращения 28 сентября 2021)
9. Тугаринов Дмитрий Никитович Керамика и фарфор в работе скульптора // Искусство Евразии. – 2019. – №2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keramika-i-farfor-v-rabote-skulptora> (дата обращения: 01.10.2021).
10. Шаршов, И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности / И.А. Шаршов. – Тамбов, 2003. – 198 с. (дата обращения 20 сентября 2021)
11. Шокорова Л.В. Активизация творческого саморазвития студентов-бакалавров декоративно-прикладного искусства <https://www.dissercat.com/content/aktivizatsiya-tvorcheskogo-samorazvitiya-studentov-bakalavrov-dekorativno-prikladnogo-iskuss> (дата обращения 24 сентября 2021)

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
**студентка Юшкова Анастасия Дмитриевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

#### МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ ТЮМЕНСКОГО КРАЯ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены проблемы приобщения к творческому наследию родного края. Авторы анализируют философскую, психологическую и методическую литературу, рассматривают процесс «приобщения обучающихся к творческому наследию родного края» средствами живописи, при использовании эффективных методов работы (метод анализа живописного произведения, метод анализа изображаемых предметов народного быта, метод упражнений, метод творческого задания).

*Ключевые слова:* приобщение, творческое наследие, метод, анализ произведений, упражнение, творческое задание.

*Annotation.* This article discusses the problems of familiarization with the creative heritage of the native land. The authors analyze philosophical, psychological and methodological literature, consider the process of "introducing students to the creative heritage of their native land" by means of painting, using effective methods of work (the method of analyzing a painting, the method of analyzing depicted objects of folk life, the method of exercises, the method of creative tasks).

*Keywords:* introduction, creative heritage, method, analysis of works, exercise, creative task.

**Введение.** В российском обществе, на фоне развития информационных, цифровых технологий, где происходит подмена культурных ценностей (стирание культурных различий), становится особенно актуальным приобщение обучающихся к творческому наследию родного края, которое связано с сохранением исторически сложившегося культурного наследия. Подрастающее поколение, находящееся в современных реалиях «массовой культуры» нуждается в ознакомлении с творчеством предшественников.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы приобщения к наследию родного края уже стали предметом исследования многих современных научных деятелей таких как: философы (Бердяев Н.А. и др.), психологи (Братченко С.Л., Д. Мацумото и др.), педагоги (Кашекова И.Э., Флерина Е.А., Эльконин Д.Б., Шабанова М.Н. и др.).

В трудах русского философа Н.А. Бердяева спецификой приобщения является его познавательный смысл, приобщение понимается как необходимая ступень к познанию, к поиску идей, смыслов [1].

Таким образом, термин приобщение в философии может пониматься как формирование духовного стржня человека, воспитание эстетического и этического самосознания.

В психологии понятие приобщение рассматривается как «процесс, в ходе которого люди учатся и усваивают общепринятые в их родной культуре нормы поведения и манеры» [3].

Базовую теоретико-методологическую базу дает выдающийся советский психолог Д.Б. Эльконин, который процесс приобщения рассматривает в более широком значении для человека, где приобщение есть процесс присвоение (или овладение) индивидом исторически сложившимися способами родовой человеческой деятельности – основа его поэтапного психического развития [6].

Автор обращает внимание, что включение индивида в деятельность, направленную на создание качественно нового, не обходится без процесса приобщения к опыту и культуре предшественников.

Современный российский психолог Братченко С.Л. опираясь на теорию Эльконина, рассматривает приобщение как процесс общения человека через мир материальный с миром духовным [2].

Из этого следует, что психология акцентирует свое внимание на механизмах приобщения, присвоение рассматривает как сложный процесс, включающий в себя овладение индивидом способами родовой человеческой деятельности, общение мира материального с миром духовным, обучение и усваивание норм поведения и манеры, принятые в родной культуре.

В области педагогики исследователи рассматривают возможности процесса приобщения в качественном изменении характеристик человека (обучающегося, ученика), при котором обучающий и воспитывающий процесс приобщения оказывает непосредственное влияние на нравственное развитие человека.

Так, доктор педагогических наук Е.А. Флерина активно ратовала за включение народного искусства в развитии детского творчества.



Из сказанного становится очевидным то, что, знакомясь с материальным наследием наших предков: изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество, быт, ремёсла нашего края; мы приобщаемся в том числе к их духовным ценностям таким как любовь к Родине, причастность к истории малой родины, уважение к традициям.

В процессе приобщения обучающихся к творческому наследию родного края создаются условия для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций и народного творчества, которые возможно активизировать в ходе обучения изобразительному искусству, как в общеобразовательной школе, так и в учреждениях дополнительного образования.

По мнению практикующих педагогов, процесс обучения декоративно-прикладному творчеству доступен пониманию обучающихся за счет декоративности, яркости цветовых сочетаний и природосообразности (использование природных материалов, интерпретация мотивов в орнаментике и т.п.). Кроме того, как отмечают педагоги, приобщение к народным традициям в декоративно-прикладном искусстве раскрывают возможности формировать различные художественные навыки через художественно-творческую деятельность, с помощью использования различных материалов (глина, дерево, текстиль) возможно познать свойство этих материалов, изучая возникновение промыслов можно расширить представления по истории развития края [4].

Таким образом, в результате ознакомления с народными промыслами на уроках изобразительного искусства обучающийся не только делает успехи в решении учебных и творческих задач, но и формируется в нравственном отношении.

Немаловажным элементом в образовательном процессе приобщения к творческому наследию средствами изобразительного искусства являются методы.

Рассмотрим наиболее популярные методы.

Одним из методов, которые важно использовать на начальном этапе приобщения обучающихся к творческому наследию края является метод визуального знакомства с творчеством народных художников большой и малой родины.

Известно, что для обучающихся на занятиях по изобразительному искусству важным аспектом познания является метод визуального знакомства с творческим наследием народных мастеров, который позволяет понять индивидуальную особенность народного художника, его роль в становлении народной культуры в целом, позволяет получить творческий опыт.

Именно творческий опыт поможет в будущем подрастающему человеку расширить границы освоения мира.

К осознанности восприятия народного творчества приводит известный метод экскурсий, который позволяет окунуться в атмосферу создания произведений народного искусства (цех по изготовлению Тюменских ковров, Тобольская косторезная фабрика и т.п.), увидеть технологический процесс, пообщаться с народными мастерами. Все это позволит обучающимся получить яркое, образное представление о процессе создания предметов декоративно-прикладного искусства.

После получения визуального представления о народном творчестве, происходит процесс закрепления объектов творчества через деятельность. Для этого можно использовать метод зарисовок с натуры объектов культурного наследия. Этот метод педагоги использовали не только для развития глазомера, графических навыков быстрого рисунка, но и для того, чтобы развивать зрительную память, внимание и наблюдательность. Исследуя объект зарисовки обучающийся стремится передавать красоту увиденного, понять технологию изготовления через передачу фактуры, конструкции, что определенным образом способствует духовному обогащению (гордость за историю нашего края, глубокий интерес к творческому наследию предков и т.д.).

Анализируя опыт работы с обучающимися в дополнительных учреждениях г. Тюмени (ДХШ им. Митинского, ДХШ «Этюд», ДШИ им. Знаменского и др.) мы пришли к выводу, что во всех вышеназванных учреждениях происходит приобщение обучающихся к творческому наследию родного края.

Так, например, в ДХШ ДО им. Митинского этот процесс проходит красной нитью через все преподаваемые дисциплины (Скульптура, Рисунок, Живопись, Композиция, История искусств и т.п.).

Рассмотрим некоторые методы приобщения обучающихся к творческому наследию родного края на занятиях по Живописи, на примере живописного натюрморта.

Знакомство обучающихся с темой «Народный натюрморт» можно начать с презентации художников, работающих в этом направлении. Например, живописные русские натюрморты Стажарова В.Ф., где используется метод анализа живописного произведения. В ходе анализа обучающиеся рассматривают не только особенности композиционных и живописных приемов автора в раскрытии темы, но и анализируют изображаемые предметы народного быта, как правило, являющиеся источниками для отдельного изучения (резьба по дереву, роспись по дереву, металлу, вышивка и т.д.).

Таким образом, анализируя произведения художников, обучающиеся знакомятся с творческим опытом художника по созданию произведения, а также изучая особенность изображаемых объектов приобщаются к творческому наследию родного края.

Приступая к практическим занятиям немаловажным, является метод упражнений. По мнению известных художников-педагогов, (П.П. Чистяков, Д. Кардовский и др.) именно метод упражнений позволяет обучающимся подготовиться к выполнению задания, развивает необходимые навыки.

Известно, что упражнения направлены на решение педагогической задачи и поэтому имеют разнообразные формы (устные, письменные, изобразительные).

Например, после анализа работ художников, педагог может дать небольшое упражнение на закрепление или проверку знаний в устной форме.

Но перед выполнением творческого задания, педагог может поставить задачу на отработку приемов работы с различными материалами в изобразительной форме. И в этом случае будет использоваться разработанное упражнение на выполнение вспомогательных кратковременных заданий, способствующих более качественному и быстрому выполнению основной творческой работы.

Таким образом, метод упражнения в процессе работы над творческим заданием способствует лучшему усвоению предмета, улучшает навыки работы с художественными материалами и приемами работы.

Из этого следует, что данные методы (метод анализа живописного произведения, метод анализа изображаемых предметов народного быта, метод упражнений, метод творческого задания) применимы к урокам изобразительного искусства с целью приобщения обучающихся к творческому наследию.

В соответствии с темой и целью исследования нами была организована и проведена опытно-поисковая работа по приобщению к творческому наследию родного края обучающихся на базе детской художественной школы им. А.П. Митинского города Тюмени. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 класса в количестве девяти человек.

На первом этапе опытно-поисковой работы среди обучающихся была проведена начальная диагностика на выявление (когнитивного компонента). На втором этапе, были разработаны и реализованы уроки по теме исследования, направленные

на приобщение обучающихся к творческому наследию родного края средствами живописи. На третьем, итоговом этапе опытно-поисковой работы, была проведена итоговая диагностика.

При разработке критериев сформированности уровня приобщения обучающихся к творческому наследию родного края нами была рассмотрена целостная динамическая система компонентов, основанная на знаниях традиционной культуры региона, на овладение умениями и навыками работы в соответствии с этими традициями и эмоционально-ценностное переживание самого процесса приобщения М.Н. Шабановой. Мария Николаевна в своей целостной системе определяет взаимодействие с личностной сферой в процессе приобщения: (когнитивный компонент, раскрывающий систему знаний об истории развития народных промыслов, фольклора, традиций и т. д.; операционально-творческий компонент раскрывает инструментальный способ познания этнохудожественной культуры через деятельность; эмоционально-ценностное отношение – эмоциональное переживание процесса и отношения к его потенциалу) [5].

По итогам проведения анализа психологической, методической и педагогической литературы по теме исследования, учитывая возрастные особенности обучающихся, на основании уточненного понятия «приобщение к творческому наследию родного края» (знакомство с культурными ценностями народа, с историей развития и видам художественных ремесел нашего края, декоративно-прикладного искусства, (на примере элементов деревянного зодчества), живописными произведениями художников отражающих традиционную культуру народа в следствии чего способность создания творческой работы на основе преобразования познанного живописными средствами), нами были разработаны критерии и показатели данного качества.

В соответствии с темой исследования была проведена диагностика на выявления когнитивного компонента, (раскрывающий систему знаний в области декоративно-прикладного искусства, элементов деревянного зодчества, творчества художников), а также операционально-технологического компонента раскрывающего инструментальный способ познания традиционной культуры через деятельность (владеет навыками передачи цветовых сочетаний в соответствии с культурными кодами цвета, орнаментальных композиций в цвете и живописными приёмами).

Для данных показателей были определены уровни (высокий, средний, низкий).

Первое диагностическое задание представляло собой тест, в котором обучающиеся решали задачи направленные на раскрытие системы знаний в области декоративно-прикладного искусства. При прохождении тестирования большинство обучающихся не смогли назвать элементы деревянного зодчества и показали недостаточные знания в области регионального декоративно-прикладного искусства (виды промыслов, ремесел развитых в регионе).

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня операционально-технологического компонента. Применяемый диагностический метод – творческое задание (с помощью художественно-выразительных средств живописи передать элементы народных промыслов в декоративном натюрморте). Большинство обучающихся справились с работой на среднем уровне.

**Выводы.** Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты приобщения обучающихся к творческому наследию родного края: по первому показателю были получены следующие результаты: В (высокий уровень) – 11,2%, С (средний уровень) – 44,4%, Н (низкий уровень) – 44,4%; по второму – В (высокий уровень) – 33,3%, С (средний уровень) – 33,3%, Н (низкий уровень) – 33,3%.

В связи с полученными результатами нами были сформулированы следующие задачи:

1. Познакомить обучающихся с историей развития и видами художественных ремесел нашего края, с творчеством художников-живописцев, отражающих эту тематику в своих произведениях.

2. Использовать эффективные методы работы в процессе приобщения обучающихся к творческому наследию родного края.

**Выводы.** Таким образом, рассматривая проблему приобщения к творческому наследию родного края, нами было выявлено, что возможно достичь положительных результатов через обучение всех преподаваемых дисциплин (Скульптура, Рисунок, Живопись, Композиция, История искусств и т.п.) в учреждениях дополнительного образования, при выполнении ряда условий: последовательном, систематическом использовании методов работы с обучающимися (метод анализа живописного произведения, метод анализа изображаемых предметов народного быта, метод упражнений, метод творческого задания); при проведении диагностики сформированности данного качества у обучающихся с целью выявления пробелов в знаниях, умениях для корректирования образовательного процесса направленного на достижение более высокого уровня знаний в области истории развития видов художественных ремесел нашего края, а также формирования навыков создания творческой работы с использованием живописных приёмов.

#### Литература:

1. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – Париж: Современные записки, 1931. – С. 14-15
2. Гальшева А.С., Филатова М.П., Сабурикова Т.В. Приобщение как средство воспитания и педагогическая категория. – Изд: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – (Санкт-Петербург), 2015. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priobschenie-kak-sredstvo-vozpitanija-i-pedagogicheskaja-kategorija> (дата обращения: 30.09.2021)
3. Мацумото, Дэвид. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Дэвид Мацумото; [пер. на рус. яз.: Голубева О. и др.]. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.
4. Севрюкова Н.В. Приобщение учащихся к народному искусству России в учебно-воспитательном процессе: детский сад – школа. (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО»), 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.art-education.ru/en/node/1449> (дата обращения: 30.09.2021)
5. Шабанова М.Н. Включение этнокультурного наследия региона в содержание художественно- педагогического образования. // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. Учредители: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов. – 2011. – С. 90-93. Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-etnokulturnogo-naslediya-regiona-v-soderzhanie-hudozhestvenno-pedagogicheskogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 30.09.2021)
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР) Электронный ресурс. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/cit/EIT-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/cit/EIT-001-.HTM#$p1) (дата обращения: 29.09.2021)

УДК 122/376.2

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
начального и дошкольного образования **Бережнова Ольга Викторовна**

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Железноводск);

кандидат философских наук, доцент кафедры начального и  
дошкольного образования **Хутнева Ольга Александровна**

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Железноводск)

### ПРИБОЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме приобщения детей к региональной культуре посредством ИКТ и описывается характеристика педагогических условий приобщения дошкольников к региональной культуре посредством ИКТ.

*Ключевые слова:* региональная культура, информационно-коммуникационные средства обучения (ИКТ), дошкольники.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of introducing children to regional culture through ICT and describes the characteristics of pedagogical conditions for introducing preschoolers to regional culture through ICT.

*Keywords:* regional culture, information and communication means of education (ICT), preschoolers.

**Введение.** Анализ научной литературы, основной задачей которых является приобщение дошкольников к культуре с помощью информационно-коммуникативных технологий, мы пришли к тому, что в современном мире социум склонен к изучению своей родной культуры, а также своего народа.

Данной проблемой интересуются и многие отечественные и зарубежные ученые. Так, В.Г. Денисова, Ю.М. Лотман утверждают, что познание региональной культуры способствует формированию духовной культуры личности. М.С. Каган, А.В. Каменец, А.Н. Дмитриев, Э.Я. Дмитриева подчеркивают роль региональной культуры в установлении культурного равновесия через способность представителей разных народов, проживающих на одной территории, понять друг друга.

Мы выделили две тенденции развитие региональной культуры. К ним относится интеграция и дифференциация. Региональная идентичность обитателей Северного Кавказа считается формой интеграции детерминантов, определяющих оригинальность региональной культуры Северного Кавказа, в базе которой располагается однообразие в виде жизни, обыкновениях, ценностях и миропонимании, подкрепляемое совокупным историческим предыдущим, истинным и допускаемым грядущим будущим.

В реальное время надобность равновесного приобщения ребят дошкольного возраста, как к общероссийским обыкновениям, например, и к государственным, региональным культурам считается одним из весомых критериев гуманизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях.

**Изложение основного материала статьи.** В современном мире для научной и практической педагогики в рамках федерального стандарта актуализируются процессы создания таких условий, при которых у детей дошкольного возраста развиваются различные виды компетенций (коммуникативная, культурная, информационная), которые, в свою очередь, являются основополагающими начальных ключевых компетенций.

Информационно-коммуникационные средства обучения, которые лежат в основе образовательной парадигмы, основаны на таком виде деятельности, при котором дошкольникам прививаются умения самостоятельной работы, а не передачи им готовых знаний, умений и навыков. При таком виде образовательной деятельности взаимодействие ребенка и педагога носит характер общения, которое происходит с помощью ИКТ и аудиовизуальных средств.

Объединение информационно-коммуникативных технологий с компонентом региональной культуры служит базисным компонентом повышения эффективности, а также качества воспитательной и образовательной деятельности ДОО. Стоит отметить, что важным фактором приобщения дошкольников к региональной культуре посредством ИКТ является соблюдение методической последовательности, которая базируется на информационно-коммуникационных технологиях.

На данном возрастном этапе ребенок наиболее эффективно усваивает социокультурные ценности. Ведущая роль в этих процессах отводится поэтапному освоению дошкольником проблемных зон формирующейся культуры и социокультурного опыта. Основой именно такой деятельности и является социокультурная реальность.

То культурно-историческое пространство, в которое попадает ребенок после рождения, играет основную роль при формировании у него ценностных приоритетов его картины мира и образа жизни.

Мир культуры – это мир ценностей. Войти в этот огромный мир ценностей можно лишь оценивая их, осуществляя их выбор, который можно сделать только на основе интересной информации о реальном ближайшем окружении – местной культуре.

Основная проблема, которая стоит перед современными ДОО, связана с формированием знаний у дошкольников о самобытности их родной культуры, а также их приобщения к региональным и в целом общероссийским традициям и культурам.

Это важная фраза Т.Б. Алексеевой, в которой говорится о том, что процесс, через который проходит детская культура, не может формироваться сам по себе, другими словами на формирование и создание культурной личности непосредственно влияет то ДОО в котором находится ребенок, которая, в свою очередь, способствует на развитие и обучение, а также на приобщение детей к своей культуре, через фундаментальные знания, этнографию, художественное образование, местные мифы, литературу и музыкальное наследие родины [3, С. 39].

Региональная культура является особенно важным явлением для молодого поколения, поскольку включает в себя как общие знания традиций, традиций, искусства народов региона, так и национальные реляционные концепции, отражающие этнически своеобразное представление об объектах и явлениях окружающей реальности.

Региональный культурный потенциал, многоаспектный во всех областях содержания дошкольных образовательных учреждений, имеет, по мнению исследователей, развивающий потенциал, в нём заложено механизмы развития личности.

Региональная культура накапливает ценное содержание опыта социальной культуры, реализует потребность человека в культурном самоопределении, самоопределении в конкретных пространственных и временных условиях, восстановления связи с прошлым поколением.

Согласно федеральному стандарту дошкольного образования, в содержании дошкольной программы и педагогической программы должны быть отражены региональные особенности и специфики.

При реализации региональных задач необходимо:

- обеспечить взаимодополняемость образовательных регионов;
- применение деятельностного подхода в отношении детей к историческому, культурному, природному окружению, то есть дети сами должны выбрать деятельность, где они хотят отобразить свою картину мира;
- создание развивающей среды, которая способствует развитию ребенка по народной культуре.

Мы считаем, что будущее человека зависит от того, какие способности и качества личности заложены в образовании с первого взгляда. Таким образом, мы выделяем различные компетенции, например культурные, коммуникативные, информационные. Мы полагаем, что в процессе общения с региональной культурой их можно сформировать в дошкольниках, используя ИКТ.

Мы выделяем культурную компетенцию как комплекс знания о культуре, способствующая регуляции культуры человечества и как способность адаптироваться к условиям окружающей среды и к представителям иных культур.

Коммуникативная компетенция – это совокупность знания, умения, навыки, отношения, способствующие осуществлению межнационального общения, которое позволяет ребенку во время коммуникации в адекватном восприятии информации и поддержании диалога.

Мы понимаем информационную компетенцию как умение получения, обработки, передачи, использования, хранения информации.

Использование информационно-коммуникативных технологий в решении проблемы общения детей с региональной культурой позволяет индивидуализировать педагогический процесс детского сада, требующее качественной модернизации модели образования в детском саду и создания новых вариантов.

В рамках "новых коммуникационных технологий" необходимо понимать уровень дошкольного образования, новые научные средства, активную и творческую деятельность по развитию ребенка, в том числе использование специальных компьютерных программ и современных педагогических методов [5, С. 62-64]. Каждый возраст имеет свои особенности, поэтому недостаточно просто воплотить теоретический материал о культуре своей территории. Знания должны соответствовать уровню познавательных способностей детей. В связи с этим теоретические знания должны быть адаптированы к восприятию детей дошкольного возраста, благодаря чему могут помочь компьютеры и другие инструменты ИКТ, помогут детям изучать региональные материалы в увлекательной игровой форме.

Сегодня информационные и коммуникационные технологии значительно расширяют возможности педагогов дошкольных учреждений. Организация образовательной деятельности с помощью информационных технологий позволяет разнообразить образовательный процесс и повысить эффективность за счет высокой наглядности.

Как известно, образовательная деятельность в детских садах имеет свои особенности: она должна быть эмоциональной, наглядной, содержать крупные иллюстрации, использовать аудио- и видеозаписи. Но дошкольников больше интересуют ситуации, в которых взаимодействует сам герой ситуации, сопровождаемый изображениями, музыкой и словами автора или художника, а не воспитатель, ведущий диалог от его имени [1, С. 15].

Таким образом, можно подчеркнуть преимущества ИКТ перед традиционными моделями образования:

- благодаря своей наглядности они упрощают процесс обучения. Это важно при рассмотрении зрительного образа детей дошкольного возраста;
- одновременное использование графики, текста и аудиовизуальной информации, а также интеграция анимации и видео делают процесс динамичным;
- сцены из жизни, которые невозможно или трудно представить на ООД или в повседневной жизни, могут быть воссозданы с помощью компьютера (например, воспроизведение народных песен и ритуалов, жизнь животных в природе и т.д.);
- можно включить игровые моменты, "сцены успеха", "сюрпризы", "игровые персонажи" и т.д.

Мы считаем, что важным условием является способность детей дошкольного возраста использовать местную культуру с помощью современных средств ИКТ, таких как телекоммуникации, компьютерные сети и телефон для обмена ИКТ разнообразной информацией для общения со взрослыми и сверстниками, игр, ремесел, строительства, искусства и другой продуктивной и творческой деятельности.

Интеграция местных материалов и информационно-коммуникационных технологий создает новую версию модели, которая порождает образованных людей с личными навыками, необходимыми для жизни. Для этого требуется создание электронных учебников, электронных справочников, электронных учебных материалов по различным разделам, методических материалов и ИКТ, соответствующих интеллектуальной структуре деятельности детей [2, С. 171].

Мы считаем, что образовательные, краеведческие, этнографические и лингвистические ресурсы музея представляют собой новый инструмент для приобщения дошкольников к местной культуре.

Важным для нас является академическое мнение, что "процесс обучения улучшается не только потому, что педагоги используют лучшие методы преподавания, а и потому, что у детей больше возможностей для накопления знаний".

Продвинутые ИКТ необходимы для того, чтобы дети приобщились к местной культуре, к ним мы можем отнести компьютеры, принтеры, сканеры, камеры, видеокамеры, аудио- и видеомagneтофоны и др. Помимо них существуют еще и программные обеспечения, включающие электронные учебники и руководства, учебные пособия, компьютерные игры, образовательные программы.

Использование ИКТ в детском саду часто осуществляется в форме компьютерных презентаций, игр, видеоклипов, слайд-шоу с использованием PowerPoint, что предполагает создание презентаций, включающих изображения и рисунки, а также звуковые, визуальные и анимационные эффекты, с целью активизации познавательной деятельности детей и получения удовлетворения их эмоциональных интересов. В частности, компьютерные презентации способствуют развитию визуального и образного мышления, позволяют применять индивидуальный подход к обучению и расширяют общий кругозор.

Также применение компьютерных технологий могут мотивировать детей к участию в занятиях, чтобы они были уверены в своих силах и чувствовали себя нужными. Такие занятия с использованием ИКТ активизируют не только умственные, но и эмоциональные процессы дошколят - замечать, чувствовать, вспоминать и думать [4, С. 26].

Применение мультимедийных технологий (графика, цвета, звук, видео) для воссоздания ситуаций, которые не видны в повседневной жизни, предоставление возможности увидеть и услышать природу, социальную жизнь, животных и предметы, "путешествовать" в прошлое и другие страны, посещать музеи. Например, многие городские дети не знают, как живут люди в сельской местности и чем они занимаются, не имеют возможности воочию наблюдать различные природные явления (льдины, перелетные птицы, северное сияние и т.д.) [5, С. 185].

Разнообразие средств ИКТ обогащает сотрудничество между детьми и педагогами и родителями.

Применение эффективных средств ИКТ в дошкольном образовании создает возможности для организации виртуальных экскурсий и интегрированного обучения. Отображая на экране понятную дошкольникам визуальную

информацию, движения, звуки и анимацию, можно дольше поддерживать их интерес и стимулировать их когнитивные функции.

Внедрение интерактивной доски для общей и самостоятельной работы ребят считается одним из более действенных методик стимулирования изучения, индивидуализации изучения, становления креативных способностей и сотворения позитивного чувственного контекста.

Важно выделить тот факт, что образовательная деятельность, в которой используется интерактивная доска, помогает эффективно усвоить полученные знания, постепенно наращивает навыки обучения: дети учатся слушать задание, поднимать руки, чтобы ответить, внимательно следить за тем, как другие выполняют задание, замечать и исправлять ошибки. Доска способствует улучшению координации движений рук, четкой форме, позволяет повторно использовать дидактические игры и упражнения, коммуникативные игры, проблемные ситуации, творческие задачи в учебной деятельности.

Еще есть способы работы, базирующиеся на передвигающихся изображениях или же тексте на экране доски. Выполняя поручение, малыши имеют все шансы разместить фото в конкретном порядке, продолжить порядок, устроить копия по шаблону, расставить фото в согласовании с конкретным аспектом, т.е., исполнять всевозможные практические поручения.

Еще один способ использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе ДОО, который у нас более широко используется, - это электронный тип материала для подготовки заданий по знакомству с родным краем, у дошкольников есть возможность точно выбрать или выполнить «уровневые задания», которые соответствуют теме и соответствуют задачам, расположить в желаемом порядке, исправить содержание, оформление и получить «ситуацию успеха» [6, С. 169].

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в ООД для ознакомления дошкольников с родным краем позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызвать у ребенка живой интерес, обогатить детей новыми знаниями, расширить кругозор детей, использовать как прекрасное наглядное пособие и демонстрационный материал, способствующие успешному выполнению различных проблемных и развивающих задач. Посредством информационно-коммуникационных технологий через разные виды деятельности (игра, конструирование и т.д.) ребенок приобретает новые знания о региональной культуре, навыки приобретения и обработки информации.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что включение детей в региональную культуру через информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении стало фактором, способствующим решению задач гуманистического образования.

В то же время использование инструментов информационно-коммуникационных технологии способствует формированию личности ребенка, создает благоприятные возможности для организации совместной деятельности ребенка и взрослого, активизации творческого мышления и самостоятельности дошкольников при ознакомлении с предметами быта, искусства, народных промыслов, посуды, одежды, традиций, произведений литературы, различных артефактов и других ценностей региональной культуры, на основе которых возникает понимание истинно прекрасного, необходимость приобщения к истории родного края.

**Выводы.** Процесс использования ИКТ для ознакомления детей дошкольного возраста с местной культурой является мощным средством мотивации к обучению и познанию нового. Созданные для этого педагогические условия способствуют формированию у ребенка наглядно-образного мышления и творческой деятельности. Важно то, что у ребенка есть выбор при изучении материала в данной области.

В дошкольном образовании использование информационно-коммуникационных технологий для интеграции детей в местную культуру является фактором, способствующим достижению гуманистических целей образования.

Таким образом, местная культура отражает социально-исторический опыт людей, проживающих на определенной территории, которые представляют различные социальные группы, национальности и религии.

В данной статье рассмотрены разные подходы к использованию ИКТ в дошкольном образовании, уточнены место и роль ИКТ в педагогическом процессе дошкольных учреждений. Описаны педагогические условия процесса приобщения дошкольников к региональной культуре посредством ИКТ.

#### **Литература:**

1. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Изд-во Линка-Пресс, 1998. – 15 с.
2. Даринский А.В. Региональные процессы в современной России [Текст]: экономика, политика, власть: сб.ст. / ИНИОН РАН, 2003 – 171 с.
3. Использование современных технологий в образовательном процессе: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Магнитогорского государственного университета / под ред. А.С. Фроловой, С.А. Анохиной, С.С. Великановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 39 с.
4. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – С. 26
5. Тихонова, А.Ю. Региональная культура как предмет исследования в педагогике / А.Ю. Тихонова // Образование и наука. Приложение. – 2006. – № 1 (1). – С. 62-64.
6. Федотова, Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2019. – 169 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Береснев Андрей Анатольевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В процессе обучения в вузе студент не всегда овладевает иностранным языком на культурном уровне: он не чувствует его ценностно-смысловую насыщенности, нет свободы суждения, эстетической оценки и суждения. В то же время растет число студентов, заинтересованных в изучении культуры стран и они стремятся к диалогу с носителями языка. Иностранные языки с признаками диалога стимулируют культурный диалог, влияют на эстетическое и культурное воспитание и корректируют ценностные ориентации.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, иностранные языки, студенты, учебные заведения, творчество.

*Annotation.* In the process of studying at a university, a student does not always master a foreign language at the cultural level: he does not feel its value-semantic saturation, there is no freedom of judgment, aesthetic evaluation and judgment. At the same time, the number of students interested in studying the culture of the countries studying languages is growing, and they seek dialogue with native speakers. Foreign languages with signs of dialogue stimulate cultural dialogue, influence aesthetic and cultural education and correct value orientations.

*Keywords:* aesthetic education, foreign languages, students, educational institutions, creativity.

**Введение.** Социальные, экономические и политические изменения, произошедшие в современном российском обществе, тесно связаны с областями образования и воспитания, поскольку качество социальных изменений, социально-экономические и эффективные инновационного процесса духовной и нравственной жизни определяются человеческими факторами, знаниями, инициативой и потенциалом для творческой деятельности, поскольку это в значительной степени зависит от интуиции человека, его опыта, что связано с собственным культурным уровнем личности. При решении сложных задач, стоящих перед современным обществом, очень важно развитие творческих начал человека, его способности изменять окружающую действительность.

Исследователи отметили, что на рубеже XX-XXI веков репродуктивно-педагогическая парадигма образования трансформировалась в творческое обучение. При обучении иностранным языкам педагог может формировать культуру на уроках иностранного языка, сочетать знания, ценности, вкусы и идеи, влиять на улучшение эстетики поведения, уделять внимание «культурному диалогу», уважая интересы собеседников. Поэтому одной из важнейших задач в любой дисциплине является производительность [2].

На основе психолого-педагогического анализа эстетическое воспитание рассматривается как централизованный и систематический процесс развития человека, который включает познание национальной культуры изучаемого языка, его характерных особенностей и системы ценностей; формирование навыков, необходимых для ведения открытого культурного диалога и межкультурного обмена.

Важность роли эстетического воспитания в развитии личностных творческих начал неоспорима. Современные исследования убедительно показывают, что общим всеобъемлющим показателем человеческого развития является творческая инициатива. Это связано с тем, что включение гуманистических знаний и их методов в содержание области естественных наук имеет большое значение во всех образовательных процессах, которые в основном реализуются во взаимосвязи между развитием человеческого творчества, инициативы и эстетического воспитания.

Считается, что одной из главных задач образования является потребность в творческом самовыражении и формировании у обучающихся творческих познавательных навыков [4].

Сегодня высшие учебные заведения сосредоточены на формировании духовного облика обучающихся, которые в будущем будут развивать не только выбранную ими сферу деятельности, но и управлять прогрессом в целом. Российские университеты готовят различных специалистов для обеспечения деятельности и развития науки, искусства, экономики, технологий и промышленности.

Личность, носитель научного мировоззрения (мировоззрения), рассматривается как система человеческих представлений не только о мире, но и о своем месте в мире. Иными словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, понимания себя как субъекта деятельности, носителя определенных социальных ценностей, человека, полезного обществу. Человек должен познать себя и стать материальным во всех жизненных отношениях. Личность развивается под влиянием многих факторов: объективных и субъективных, природных и социальных, внутренних и внешних, независимых и самостоятельных, спонтанных или зависимых от воли и сознания тех, кто действует в соответствии с определенными целями.

Подготовка будущих специалистов вузов должна быть направлена на выявление определенных эстетических потенциалов в процессе преподавания всех без исключения дисциплин. В такой образовательной модели формирование индивидуальной эстетической культуры характеризуется единством образовательного процесса, то есть в процессе воспитания и обучения, в более широком смысле и в целом.

Позиция творчества – это новое видение, новое решение, новый метод, то есть желание отказаться от поведения, восприятия, мыслей, стереотипов. Творчество приносит в мир что-то новое.

Процесс обучения включает выявление естественных установок, способностей в интеллектуальной деятельности, творческого потенциала каждого обучающегося, развитие этих способностей, а также их реализацию в жизни [4]. Способность творчески выражать себя исходит от человека, на которого влияет окружающая среда.

Актуальность эстетического воспитания, приобщения человека к проблемам художественно-творческой деятельности, не только помогает понять основные проявления действительности, но и помогает направлять систему нравственных ценностей, питает художественные вкусы, способствует формированию ценностных ориентаций. Выбор ценностей является необходимым условием культурной самоидентификации человека. Невозможно получить образ человеческой культуры, не развивая ее природную и социальную сущность.

Творческая деятельность студента рассматривается как его деятельность в процессе создания субъективных новых продуктов. Студент вкладывает свои собственные знания и применяет полученные знания, навыки и умения в своей новой ситуации, проявляя эмоциональное отношение к активному продукту. Как мы все знаем, качество знаний студентов,

развитие активности, самостоятельности и творчества зависят от организации и методов учебного процесса, используемых преподавателями и студентами. Проблемные методы активизации творческой деятельности широко известны, главное место среди которых занимает содержание учебного плана. По мнению психологов, деятельность студентов активизируется проблемами и задачами, отражающими проблемную ситуацию, что помогает выявить проблемные задачи и определить этап решения проблемы. Поэтому сегодня профессиональная культура молодого специалиста оценивается по новым стандартам: общий уровень культуры, глубина знаний, новизна, умение активно и эффективно использовать ее в своей деятельности, новизна. В ходе подготовки кадров можно развивать высокопрофессиональную культуру при условии обеспечения творческой самостоятельности и условий активной жизни. Помимо эстетического образования реализовать эти задачи невозможно. Развитие эстетического интереса, воображения, стремление к достижению высокого уровня коммуникативной эстетики, формирование творческих потребностей – основные направления эстетического образования студентов.

Эстетическое образование регулирует и развивает все умственные способности, необходимые человеку в различных сферах деятельности и тесно связаны с нравственным воспитанием, потому что красота является регулятором межличностных отношений.

Потребности современного общества, его духовной и материальной сфер делают проблему преподавания иностранных языков чрезвычайно актуальной. В связи с изменениями, произошедшими в различных сферах жизни общества в последние десятилетия, восприятие характера и содержания образования претерпело определенные изменения. В современных условиях она считается неотъемлемой частью культуры, которая является «главным средством развития гуманистической природы человека». Для эффективного взаимодействия в науке и практике, в области межличностных отношений, необходимо обладать коммуникативными качествами, представлять ценностные ориентации, моральные позиции и устремления, знания, навыки и всестороннюю связь этики общения.

Сегодня иностранные языки в современном образовании студентов имеют особое гуманитарное и образовательное лингвистическое, культурное, экономическое и глобальное значение [4].

Язык и культура представляют собой единство, в котором культура является доминирующим компонентом. Присвоение культурных фактов происходит в процессе использования языка (через вид языковой деятельности как средства общения).

Воспитательная функция иноязычной культуры в первую очередь направлена на овладение аксиоматическим содержанием этой культуры (этика, мораль, эстетика, моральные ценности, установки и т.д.). Неотъемлемой частью содержания образования должны быть национальные ценности людей со всего мира – предмет многоязычной культуры, универсальные ценности: жизнь (природа, человеческая жизнь и человеческая цивилизация) как ценность, мировая культура как ценность. Образовательный потенциал зависит от культурного содержания материалов, используемых в обучении.

На рубеже XX-XXI веков возникла острая необходимость в поиске новых методов и приемов обучения и воспитания в контексте различных возможностей и основной задачи овладения иностранными языками (главным образом как средством общения).

Интонация, ритм и тембр являются важными категориями при изучении английского языка, а также важными особенностями восприятия с эстетической точки зрения. В английском, как и в любом другом языке, существуют интонационные модели, отражающие чувства и отношение говорящего к собеседнику и ситуации общения. По сравнению с русской интонацией голоса, английский язык более живой, эмоциональный и менее монотонный.

По мнению авторов исследования данного вопроса, язык, как и музыка, обладает интонационными свойствами. Всегда существует интонационная система, и в ее усвоении всегда есть интеллектуальный момент: она понимается через форму. Опираясь на мысль Аристотеля, музыка оказывает влияние на моральные аспекты души. Благодаря ритму и мелодии он близок к реальности и может передавать гнев, покорность, мужество и другие моральные качества и эмоции. Это также можно отнести к семантической нагрузке на интонационный образ любого (в данном случае английского) языка [9].

В древнегреческих школах многие тексты изучались с помощью пения, в то время как в начальных школах Индии алфавит и арифметика даже сейчас изучаются с помощью пения. Преимущество использования такого метода в том, что песни помогают легко усваивать и расширять словарный запас, поскольку текст песни включает новые слова и выражения. В песнях уже знакомая лексика обнаруживается в новом контексте, что помогает ее активизировать. Имена собственные, названия мест, реалии изучаемой языковой страны и стихи часто встречаются в песнях. Это помогает развить у обучающегося чувство языка и знакомит с его стилистическими особенностями. Музыкальное образование – это не воспитание музыкантов, а воспитание человека [6].

С помощью тщательно отобранных музыкальных произведений могут быть вызваны эстетические эмоции, эстетическая привлекательность, духовный потенциал студентов и толерантность к другим культурам. Цель организации такой формы образовательной деятельности – научить студентов видеть культурный подтекст в музыкальных произведениях и «погружаться» в изучаемый язык и культуру, развивать эстетическое сознание и эстетические идеалы при прослушивании музыкальных произведений, учиться произношению, интонации и ритму английских предложений.

Овладение любым языком – родным, иностранным, научным или художественным – всегда связано с овладением реальностью культуры. Поэтому важность овладения языком для эстетической культуры и образования трудно переоценить. Следовательно, чем шире личный контакт с мировой культурой, тем богаче перспектива воспитания эстетической культуры.

Мы считаем, что процесс воспитания эстетической культуры студентов – это совместное движение преподавателей и студентов к целям, опосредованному содержанием и методами деятельности в социокультурной среде университета.

Преподаватели и студенты участвуют в двух процессах: преподаватели выбирают содержание, средства обучения и методы использования в процессе обучения; студенты осваивают справочную деятельность и представляют свою собственную деятельность на основе приобретенных способностей, что также означает, что новое содержание, соответствующее правилам формирования студентов, может быть использовано в качестве носителя эстетической культуры.

Общее отсутствие культуры, особенно обмена культурой, заставляет нас искать резервы для воспитательного воздействия на молодежь. По-видимому, одной из причин может быть необходимость уделять больше внимания культуре изучаемой языковой страны. Изучение иностранного языка является ключом к культуре, нравственному происхождению и духовным ценностям носителей этого языка. Если вы не понимаете духовного наследия культур различных народов, то невозможно понять необходимость сохранения человеческих ценностей. С помощью иностранных языков студенты могут установить возможную связь с человеческим богатством и его эстетической ценностью [7].

В настоящее время в условиях глобализации различных сфер жизни существует опасность утраты или разрушения многих культурных традиций. Чтобы поддерживать постоянный баланс между наукой и культурой, необходимо постоянно

просвещать аудиторию и за ее пределами, максимально культивировать интерес к ценностям своей страны и достижениям представителей других стран и народов.

Особое внимание следует уделить образовательной деятельности, направленной на формирование неизменной основы поведенческой эстетики. Поскольку культура рассматривается как совокупность этических и эстетических ценностей, методов их создания и потребления, если обучающийся не понимает концепцию ценности конкретной культуры, невозможно сформировать личную ориентацию на эстетические ценности.

Воспитание эстетической культуры студентов эффективно создает культурные ситуации и комплексные культурные методы в процессе изучения иностранных языков, развивает мотивацию к личностному эстетическому развитию. Согласно исследованиям А.В. Орлова, в области мотивации существует множество аспектов мотивации: идеальные и ценностные ориентации, потребности и познавательные интересы [7]. Другими словами, мы пришли к выводу, что знакомство студентов с культурными материалами способствует пробуждению познавательной мотивации и формирует их эстетическую культуру. В этих процессах сформировались эстетические идеалы, эстетические эмоции, эстетические вкусы и эстетическое сознание.

**Выводы.** Использование эстетического и педагогического потенциала иностранных языков на основе культуры обогащает понимание студентами национальной культуры изучаемого языка, реализует эстетическую ценность и позволяет вести диалог и выражать свою эстетическую оценку действительности.

Эстетический и педагогический потенциал иностранных языков как дисциплины объединяет философские, моральные и эстетические категории (красота, добро, справедливость, свобода и личность), чтобы обеспечить их преобразование в художественные образы и пробудить у субъекта размышления об эстетических ценностях. Знаки диалога, произведения национальной культуры страны, стимулируют культурный (эстетический, исторический, художественный, гражданский, национальный и международный) диалог и влияет на повышение эстетического и культурного уровня обучающихся.

Мы считаем, что иностранный язык, который по своей природе является одной из наиболее всеобъемлющих дисциплин, стимулирует культурный (эстетический, исторический, художественный, гражданский, национальный) диалог, расширяет кругозор студентов, способствует воспитанию эстетической культуры.

#### **Литература:**

1. Артемьева, В.А. Исследование компонентов творческой деятельности студентов технического вуза: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2001. – 23 с.
2. Бочарова, Э.М. Перспективы духовно-нравственного и эстетического воспитания молодежи в вузе / Э.М. Бочарова // Социально-экономические, политические, правовые и духовные проблемы региона (к 200-летию Кавказских Минеральных Вод): материалы конференции. – Пятигорск, 2018.
3. Верб, М.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Рос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 1997. – 65 с.
4. Дерюгина, И.В. Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Дерюгина Ирина Владимировна; [Место защиты: Ин-т худож. образования Рос. акад. образования]. – Москва, 2008. – 24 с.
5. Ершова, М.А. Активизация творческой деятельности студентов ХГФ в процессе освоения народной вышивки / М.А. Ершова // Вестник Карачаево-Черкесского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 280-281
6. Макаев, В.В. Педагогика для переводчиков: [Учеб. пособие для студентов] / В.В. Макаев; М-во образования Рос. Федерации. Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – [2. изд., стер.]. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999. – 120 с.
7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
8. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 кл.: [Учебник] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
9. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
10. Серебrenникова, Ю.А. К проблеме организации досуговой деятельности в системе дополнительного образования / Ю.А. Серебrenникова // Современное гуманитарное образование в социокультурном пространстве столичного мегаполиса. – Вып. 4. – Т. 1. – М.: МГПУ, 2018. – С. 66-70.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**преподаватель Божко Юлия Игоревна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**доктор педагогических наук, профессор,**

**профессор РАО Горбунова Наталья Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МОРСКИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей в морском образовательном учреждении высшего образования, была выделена структура и уровни сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности. В исследовании была разработана и экспериментально проверена модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, были выделены и описаны педагогические условия профессиональной иноязычной подготовки будущих морских судоводителей, критерии, и уровни. В результате анализа эксперимента выявлена положительная динамика увеличения уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной



компетентности будущих морских судоводителей и доказали эффективность внедрения в учебный процесс модели, педагогических условий и комплекса упражнений на занятиях по английскому языку.

*Ключевые слова:* будущие морские судоводители, иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность, модель, уровни, критерии, Конвенция ПДНВ, ИМО, экспериментальная работа.

*Annotation.* This article deals with the problem of the formation of the foreign language professional and communicative competence of future marine navigators in a maritime educational institution of higher education, the structure and levels of formation of the foreign language professional and communicative competence were highlighted. In the study, a model for the formation of the foreign language professional-communicative competence was developed and experimentally tested, the pedagogical conditions for the professional foreign-language training of future marine navigators, criteria, and levels were identified and described. As a result of the analysis of the experiment, a positive dynamics of increasing level of formation of the foreign language professional and communicative competence of future marine navigators was revealed and the effectiveness of introducing a model, pedagogical conditions and a complex of exercises in English lessons into the educational process was proved.

*Keywords:* future sea navigators, a foreign language professional and communicative competence, a model, levels, criteria, International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), International Maritime Organization (IMO), experiment.

**Введение.** Международная торговля России осуществляется со многими странами мира. Импортные и экспортные поставки грузов доставляются автотранспортом, самолётами и морскими судами. Экономически выгодными являются морские перевозки. Учитывая приоритет морских международных перевозок, возрастает роль в необходимости подготовки высококвалифицированных кадров в системе высшего образования по направлению подготовки 26.05.05 «Судовождение», владеющих иностранным языком.

Согласно Международной конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несении вахты (Конвенция ПДНВ) 1978 года с поправками, в сферу деятельности морских судоводителей входит использование стандартных фраз ИМО – International Maritime Organization (IMO) для общения на английском языке в современных условиях на море, а также владение международным стандартным английским языком в устной и письменной форме в объёме, необходимом для выполнения своих профессиональных обязанностей и управления смешанным экипажем [4].

В 2018 году Министерство образования и науки Российской Федерации утвердило ряд новых федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения по плавательным специальностям высшего образования. В результате обучения и освоения учебной программы по специальности 26.05.05 «Судовождение» у выпускника высшего образовательного учреждения будет сформирована иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность, которая предусматривает применение на практике современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия [7]. Анализ Федерального государственного стандарта высшего образования по специальности 26.05.05 «Судовождение» (утв. Приказом Минобрнауки РФ от 15.03.2018 N 191) показывает, что значимую роль и значение имеет языковая подготовка специалистов. Это связано с тем, что английский язык является официальным морским языком во всем мире и утвержден в качестве международного языка общения между экипажем, представителями портовых и таможенных служб, береговых станций. Согласно Стандарту государственного образования, основной задачей в обучении иностранному языку в неязыковых вузах является формирование умения пользоваться частоупотребительными языковыми средствами в различных сферах речевой деятельности [3].

Анализ программ по иностранному языку показывает, что актуальным направлением является развитие коммуникативных умений и навыков будущих выпускников, которые необходимы им для дальнейшей практической деятельности. Именно, поэтому формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся судоводительских факультетов является обязательным условием профессиональной и социальной успешности личности, формированию профессиональных качеств и опыта, которые составят основу эффективной профессиональной деятельности будущего морского судоводителя.

Проблемой формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности занимались отечественные и зарубежные ученые разных научных областей (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Л.В. Емельянова, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, В.Г. Костомаров, Н.В. Лавров, С. Савиньон, В.В.Сафонов, Л.Г. Ступин, В.Л. Скалкин, Н.С. Сахаров, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и другие). Вместе с тем, содержание, компонентный состав, показатели и критерии сформированности понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста» являются малозученными.

Проанализировав работы, посвящённые иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, теоретические и методические аспекты профессиональной подготовки, обнаружено, что рассмотренная в работах методика обучения иностранному языку требует уточнения и выявляет, что во время подготовки у обучающихся возникают трудности, связанные с письменной и устной речью. В дальнейших исследованиях необходимо уделить внимание классификации, обоснованию и реализации методов обучения иностранному языку для повышения уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся по направлению подготовки 26.05.05 «Судовождение».

**Изложение основного материала статьи.** Важно отметить, что проведенный анализ научной литературы позволил уточнить понятие «иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность» будущих морских судоводителей как качество специалиста, которое в совокупности с наработанными умениями и приобретенным опытом в иноязычном профессиональном общении позволяет осуществлять коммуникацию в профессиональной деятельности [1].

В нашем исследовании была выделена многокомпонентная структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей, включающая компетенции: языковую, прагматическую, стратегическую, социокультурную и дискурсивную. Были выделены четыре уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности (начальный, средний, достаточный и высокий), которые определяются коммуникативными умениями обучающихся.

В ходе экспериментального исследования был проведен анализ учебных планов и рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» по направлению подготовки 26.05.05 «Судовождение» Черноморского высшего военно-морского ордена Красной Звезды училища имени П. С. Нахимова в г. Севастополе. В рамках обучения экспериментальной группы внедрялась инновационная модель преподавания английского языка международного общения, в контрольных группах – курсанты осваивали английский язык по традиционной схеме, согласно учебным планам Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова в г. Севастополе, на базе которого проводился педагогический эксперимент.

В результате анализа дисциплин, в рамках которых могла бы формироваться иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность будущих морских судоводителей можно отметить: «Иностранный язык», «Морской

английский язык», «Радиосвязь и телекоммуникация», «Морское право», «Навигация и лоция», «Технические средства судовождения» и другие.

Качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы, подтвержденный методами математической статистики, свидетельствует об эффективности разработанной модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей к осуществлению операторской деятельности в контексте выполнения действий по управлению судном [6].

В ходе экспериментальной работы были разработаны и апробированы педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских судоводителей. Нами выделены критерии и показатели сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности: мотивационный критерий включает осознание значимости иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности в производственной сфере, а также мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка; когнитивный критерий содержит знание норм международного английского языка для профессиональной деятельности и сформированность профессиональных компетенций у будущих морских судоводителей в межкультурной и межязыковой коммуникации; коммуникативный критерий (владение навыками письменной и устной речи профессионального иноязычного общения на английском; владение английским языком, необходимым для получения информации по осуществлению профессиональной коммуникации); рефлексивный критерий (умение оценивать собственный уровень владения иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции; самооценка и самоанализ собственных результатов обучения). На основе выделенных критериев и показателей сформированы четыре уровня оценивания – высокий, средний, достаточный и начальный.

Применялись методы диагностики исследования, использовались специальные задания и учебные ситуации на практических занятиях по английскому языку, целью которых было мотивировать обучающихся к изучению иностранного языка с помощью содержания, форм, способов учебной деятельности, при этом учитывался уровень их базовой иноязычной подготовки, индивидуальные способности и возможности.

В ходе экспериментальной работы была проведена поэтапная реализация модели иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей, а также сделан сравнительный анализ результатов эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента по мотивационному критерию применялись такие формы работы как анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, анализ устных опросов и письменных заданий. Показатели когнитивного критерия проверяли с помощью тестовых заданий, лексико-грамматических и речевых упражнений, чтения аутентичных текстов, обсуждения в парах, просмотра видео-фрагментов обучающего фильма. Для выявления сформированности показателей коммуникативного критерия использовались коммуникативно-речевые упражнения, деловые и ролевые игры, метод кейс-стади, анализ рабочих ситуаций, проектная методика. Показатели рефлексивного критерия проверялись с помощью анкеты-опросника «Диагностика-уровня самооценки» [8].

Результаты оценивания исходных уровней сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности на констатирующем этапе**

Группы	ВСЕГО	Уровни иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции							
		Начальный		Средний		Достаточный		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	85	55	64,89	19	22,35	6	7,05	7	5,71
КГ	110	71	64,55	25	22,73	8	7,27	6	5,45

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась апробация разработанной модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности и поэтапное внедрение педагогических условий в процесс обучения английскому языку обучающихся судоводительского факультета.

На первом, мотивационно-ценностном, этапе с целью развития устойчивой мотивации у обучающихся к выполнению профессиональной деятельности и решению практических задач, к профессиональному общению на английском языке в процессе профессиональной иноязычной подготовки были использованы такие формы работы как: анкетирование «ранжирование», беседа-интервью «Прием на работу», создание проектов. На данном этапе реализовывалось педагогическое условие – интеграция специальных профессиональных и лингвокоммуникативных знаний и умений, позволяющих реализовывать формирующуюся иноязычную коммуникативную компетентность в процессе профессионально-ориентированного обучения [2]. Данное педагогическое условие осуществлялось с помощью различных форм обучения (лекция, практическое занятие, конференция, семинар), использования современных информационно-коммуникативных технологий, совершенствования УМК и фонда оценочных средств, включающих в себя современный материал согласно требований программы. На данном этапе применяемые формы работы способствовали повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка, интереса к будущей профессии судоводителя; активизации познавательной и учебной деятельности обучающихся.

На втором, профессионально-деятельностном, этапе с целью формирования профессиональных компетенций и личностных качеств, способствующих эффективной профессиональной деятельности было проведено практические занятия «Безопасность в море. Борьба с пожаром», написание эссе-размышления по теме «What is the modern navigator?», просмотр видео-фрагментов с целью проверки понимания обучающимися текста видеоматериала. На данном этапе внедрялось педагогическое условие – практикоориентированность процесса обучения на овладение будущими судоводителями

иноязычной коммуникативной компетентности в деловой сфере. Эти задания были проведены по коммуникативной методике обучения иностранному языку.

На третьем этапе, коммуникативно-продуктивном с целью развития навыков иноязычного общения на уровне профессиональной коммуникации в различных ситуациях профессиональной деятельности будущих морских судоводителей проводились деловые и ролевые игры, диалоги в паре, собеседование с преподавателем при изучении тем «Communication at sea», «Радиотелефонный аварийный обмен (Distress VHF Traffic)», «Радиотелефонные сообщения срочности (Urgency VHF calls)», создание выпускного проекта «План перехода судна по заданному маршруту» [1]. По нашему мнению, использование на практических занятиях таких заданий направлено на развитие навыков устной речи и формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности.

На коммуникативно-продуктивном этапе реализовывались педагогические условия – интенсификация процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством современных методов обучения будущих морских судоводителей в межкультурной коммуникации.

На четвертом этапе, рефлексивно-оценочном, с целью формирования способности анализа и самооценки уровня овладения иноязычной профессионально-коммуникативной компетентностью в профессиональной деятельности были предложены задания, направленные на развитие у обучающихся способностей к самообразованию, саморазвитию, самоконтролю и оценке уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности [1]. На практических занятиях осуществлялась помощь обучающимся в выстраивании собственной образовательной траектории индивидуального квазипрофессионального маршрута, направленного на формирование ИПКК. Работа обучающихся в парах была направлена не только на самооценивание, но и на взаимооценивание друг друга. На этом этапе осуществлялся контроль знаний, умений и навыков в результате профессиональной иноязычной подготовки.

На контрольном этапе сравнительный анализ количественных результатов показал позитивную динамику в распределении уровней сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах.

Общие количественные результаты экспериментальной работы по четырем критериям представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей на контрольном этапе (в %)**

Уровни	ЭГ %		КГ %	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	5,88 % (5)	22,35%(19)	5,45 % (6)	10,9% (12)
Достаточный	7,05 % (6)	41,18% (35)	7,27 % (8)	15,5% (17)
Средний	21,19 % (18)	22,35% (19)	20,92 % (23)	32,7% (36)
Начальный	65,88 % (56)	14,12% (12)	66,36 % (73)	40,9% (45)

**Выводы.** Таким образом, итоги педагогического эксперимента показали, что целенаправленное формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей с помощью данной методики эффективно и дает положительные результаты, способствует повышению качества учебного процесса и улучшает результаты иноязычной профессиональной подготовки будущих морских судоводителей.

**Литература:**

1. Божко Ю.И. Экспериментальная работа в ходе реализации модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих морских судоводителей / Ю.И. Божко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Сер.: Социология. Педагогика. Психология. Сб. статей: – Симферополь, 2019. – Т. 5. – Вып. 71. – № 3. – С. 25-31.
2. Горбунова Н.В. Межкультурная иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция будущих морских судоводителей в условиях модернизации современного профессионального образования / Н.В. Горбунова, Ю.И. Божко // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47, Ч. 1. – С. 24-30.
3. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А.А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.
4. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДМНВ) 1978 года с поправками (консолидированный текст) // International Convention of Training, certification and Watch keeping for Seafarers (STCW), as amended (consolidated text). – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. – 806 с.
5. Походзей Г.В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 135-138.
6. Тенищева, В.Ф. Интегративно контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. – М., 2008. – 44 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение (утв. Приказом Минобрнауки РФ от 15.03.2018 N 191) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс, 2019.
8. Цибульская Е.В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Цибульская Елена Валерьевна. – Новосибирск, 2001. – 391 с.

УДК 371

магистрант **Большакова Марианна Афанасьевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент **Бугаева Ая Петровна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье представлены формирования ключевых компетенций младших школьников. С целью выявления уровня сформированности ключевых компетенций были применены диагностические методики и выявлен уровень сформированности ключевых компетенций учеников на констатирующем этапе исследования. Ключевые компетенции младших школьников включают в себя сформированные организационные (способность организовать свою деятельность), интеллектуальные (способность результативно мыслить и работать с информацией), оценочные (способность самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за выбор), коммуникативные (способность общаться и взаимодействовать с людьми) умения.

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, проектная деятельность, компетенция, компетентный подход, констатирующий этап.

*Annotation.* The article presents the formation of key competencies of primary school students. In order to identify the level of formation of key competencies, diagnostic techniques were applied and the level of formation of key competencies of students at the ascertaining stage of the study was revealed. The key competencies of younger schoolchildren include formed organizational (the ability to organize their activities), intellectual (the ability to think effectively and work with information), evaluative (the ability to make their own choices in the world of thoughts, feelings and values and respond).

*Keywords:* key competencies, project activity, competence, competence approach, ascertaining stage.

**Введение.** В данное время на этапе развития образования основные требования к выпускнику начальной школы сместились от предметных знаний и умений к его социальной компетентности, представляющей собой весь комплекс ключевых компетенций. Для формирования и развития ключевых компетенций младших школьников в процессе выполнения проектов располагает значительными возможностями, среди которых необходимо выделить, прежде всего, высокий уровень значимости, разнообразие видов учебно-познавательной деятельности младших школьников в процессе выполнения проектов, направленность содержания учебного материала, возможность широкого применения полученных знаний и умений на практике.

Широкий спектр ключевых компетенций (коммуникативной, информационной, правовой, здоровьесбережения и др.) целесообразно формировать средствами всех учебных предметов. Однако каждый из них в этом отношении обладает различным дидактическим потенциалом и имеет свою специфику.

Теоретической базой при написании данной работы являются исследования педагогов по данной теме, так и собственный опыт педагогической практики. А также будут использованы в некоторых этапах исследования Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомовой, А.М. Гаврилина и Е.Н. Землянской, Ждон Дью и др. уделявших, большое внимание изучению и систематизации огромного числа современных новаторских методик преподавания, в том числе и проектной деятельности.

Для определения состава ключевых компетенций будем брать за основу классификацию ключевых образовательных компетенций А.В. Хуторского.

Хуторским А.В. выделяются следующие ключевые образовательные компетенции: общекультурная компетенция, социально-трудовая компетенция, учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, ценностно-смысловая компетенция, коммуникативная компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.

Объект исследования: процесс формирования и развития ключевых компетенции младших школьников посредством выполнения проектных работ.

Предмет исследования: проектная деятельность как средство формирования и развития ключевых компетенций младших школьников в начальной школе.

Цель исследования: выявление педагогических условий эффективного развития ключевых компетенций младших школьников посредством проектной деятельностью в начальной школе.

Гипотеза исследования: формирование и развитие ключевых компетенции младших школьников посредством проектной деятельностью будет протекать наиболее эффективно, при соблюдении следующих педагогических условий:

- учитываются возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности учащихся начальных классов;
- применяются общепедагогические принципы: непрерывность, контроль, системность, доступность, результативность обучения;
- разработана единая структура поэтапного выполнения проектных работ по формированию ключевых компетенции младших школьников.

Задачи исследования:

1. На основе изучения литературы и состояния поставленной проблемы выявить особенности формирования ключевых компетенции младших школьников посредством проектной деятельностью.
2. Продумать систему работы учащихся по формированию ключевых компетенций при организации проектной деятельности.
3. Разработать систему для успешного выполнения творческих проектов в начальной школе.
4. Организовать опытно-экспериментальную работу по формированию и развитию ключевых компетенций младших школьников посредством проектной деятельностью.

Методологической основой исследования являются в области формирования ключевых компетенций младших школьников при выполнении проектной деятельности А.В. Хуторского, В.А. Болотова, В.В. Серикова, Т.В. Борисова, Т.Г. Васильева и др.

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;
- констатирующий эксперимент;
- проведение педагогического эксперимента.

Теоретическая значимость исследования: состоит в теоретическом обосновании создания последовательности поэтапного выполнения проектной деятельности в формировании ключевых компетенций младших школьников в начальной школе.

**Изложение основного материала статьи.** Практической значимостью исследования является, что полученные результаты исследования можно использовать в работе с младшими школьниками в формировании и для развития ключевых компетенций при выполнении проектной деятельностью в начальной школе.

Опытно-экспериментальная база исследования: МОБУ «СОШ №30 им. В.И. Кузьмина» г. Якутска. В качестве респондентов в экспериментальной группе выступили младшие школьники, обучающиеся в 4 «г» классе. В работе участвовало 30 обучающихся (13 девочек и 17 мальчиков).

Для формирования и развития ключевых компетенций младших школьников в процессе выполнения математических проектов располагает значительными возможностями, среди которых необходимо выделить, прежде всего, высокий уровень значимости, разнообразие видов учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе выполнения проектов, направленность содержания учебного материала, возможность широко применения полученных знаний и умений на практике.

В настоящее время начальная школа оказалась в центре противоречий, связанных с ожиданиями общества новых образовательных результатов и недостаточной разработанностью научно-методических основ их достижения младшими школьниками. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), начальная школа призвана сформировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), «обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться».

Компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [2].

Ключевые компетенции младших школьников включают в себя сформированные организационные (способность организовать свою деятельность), интеллектуальные (способность результативно мыслить и работать с информацией), оценочные (способность самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за выбор), коммуникативные (способность общаться и взаимодействовать с людьми) умения.

В конце окончания начальной школы учащиеся 4 класса должны владеть, следующими видами образовательных компетенций, которые представлены в таблице ниже, каждая из которых имеет свой результат [3].

Для того, чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения (ценностно-смысловые компетенции, учебно-познавательные компетенции, социокультурные компетенции, коммуникативные компетенции, информационные компетенции, природоведческие и здоровьесберегающие компетенции) [1].

В педагогике накоплены определённые научные предпосылки решения проблемы формирования ключевых компетенции младших школьников, указывающие на то, что образовательный процесс, направленный на овладение учебной, в том числе и коммуникативной деятельностью, будет способствовать гармонизации развития личности. Теоретической базой при написании данной работы являются как исследования педагогов по данной теме, так и собственный опыт педагогической практики. А также будут использованы в некоторых этапах исследования Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомовой, А.М. Гаврилина и Е.Н. Землянской уделявших, большое внимание изучению и систематизации огромного числа современных новаторских методик преподавания, в том числе и проектной деятельности.

Для достижения качества образования необходимо так организовать обучение каждого ребёнка, чтобы оно способствовало развитию, учило созидать, самостоятельно добывать знания, ориентироваться в нестандартной ситуации, быть ответственным за свои поступки. Реализация компетентностного подхода – это важное условие повышения качества образования [5].

В качестве респондентов в экспериментальной группе выступили младшие школьники, обучающиеся в 4 «г» классе, где я сама являюсь классным руководителем. В работе участвовало 30 обучающихся (13 девочек и 17 мальчиков).

С целью определения уровня сформированности и развития ключевых компетенций младших школьников (выпускников начальной школы) были применены следующие диагностические методики: – методика Г.Ю. Ксензовой «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» (учебно-познавательные компетенции); методика А.Н. Рябиной «Нахождение схем к задачам» (ценностно-смысловые компетенции); тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности» (коммуникативная компетенция).

Для того, чтобы определить уровень сформированности и развития ключевых компетенций каждого ученика на констатирующем этапе была проведена методика Г.Ю. Ксензово «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса».

На констатирующем этапе эксперимента - учащиеся 4 «Г» класса. (1 группа 15 учащихся – экспериментальная; 2 группа 15 учащихся – контрольная)

Методика Г.Ю. Ксензовой «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» (учебно-познавательные компетенции).

Цель: определение уровня сформированности и развития учебно-познавательной компетенции младших школьников.

Данная методика представляет шкалу с описанием поведенческих признаков, характеризующих отношение школьника к учебным задачам и выраженность его учебно-познавательного интереса. Учителю нужно необходимо отметить наиболее характерные особенности поведения каждого ученика при решении учебных задач (отсутствие интереса, реакция на новизну, любопытство, ситуативный учебный интерес, устойчивый учебно познавательный интерес, обобщенный учебно-познавательный интерес) [6].

По итогам методики в экспериментальной группе выявлено: у 27% учащихся высокий уровень учебно-познавательной компетенции, 33% имеют удовлетворительный уровень. А также у 27% учащихся низкий показатель и у 13% несформированность учебно - познавательного интереса.

В контрольной группе: у 33% учащихся высокий уровень учебно-познавательной компетенции, 40% имеют удовлетворительный уровень. А также у 20% учащихся низкий показатель и у 7% несформированность учебно-познавательного интереса.

Методика «Нахождение схем к задачам» по А.Н. Рябиной (ценностно-смысловые).

Цель: определение уровня ценностно-смысловых компетенций младших школьников.

Для этого ученикам было предложено найти соответствующую схему к каждой задаче. В схемах числа обозначены буквами. Предлагаются следующие задачи.

Следующая методика – методика «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского (коммуникативные компетенции).

Цель: выявление уровня коммуникативных компетенций младших школьников.

Тест содержит 20 вопросов, ответы на которые позволяют описывать типичное или предпочитаемое поведение респондента в различных по сложности и эмоциональной насыщенности ситуациях коммуникации. Допускается 2 варианта ответов, оцениваемых в балльной системе: «да» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Полученные баллы по 20 пунктам суммируются, максимально возможное количество баллов по этому тесту – 20 баллов, минимальное – 0 баллов. Выделяются 3 уровня: низкий, средний и высокий [6].

Таким образом, по итогам теста «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского определили следующие уровни коммуникации со сверстниками. В экспериментальной группе с высоким уровнем коммуникации выявлено 22% ученика, 66% учеников имеют средний уровень коммуникативных способностей и 11% респондент имеет низкий уровень общительности.

В контрольной группе у 22% детей имеют высокий уровень умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры, 62% детей показали средний уровень, 16% детей низкий уровень.

По итогам анализа выполненных методик и наблюдения были определены уровни сформированности ключевых компетенций экспериментальной и контрольной группы.

**Выводы.** В ходе констатирующего эксперимента по теме исследования выявлено, что 27% детей экспериментальной группы и 33% учащихся контрольной группы имеют высокий уровень учебно-познавательной компетенции, 33% учащихся экспериментальной и 40% контрольной группы удовлетворительный уровень, и 27% экспериментальной и 20% контрольной группы имеют низкий уровень. Несформированность учебно-познавательного интереса 13% у экспериментальной группы и 7% в контрольной группе. Ценностно-смысловые компетенции в экспериментальной группе у 34% учащихся высокий уровень, 36% учащихся имеют средний уровень. И 40% учащихся, по результатам которых можно сказать, что имеют низкий уровень. В контрольной группе, у 39% детей высокий уровень, 45% детей показали средний уровень, и 26% учащихся показали низкий уровень, так как не справились с заданием. А также выявили уровень коммуникативных компетенций. В экспериментальной группе с высоким уровнем коммуникации выявлено 22% ученика, 66% учеников имеют средний уровень коммуникативных способностей и 11% респондент имеет низкий уровень общительности. В контрольной группе у 22% детей имеют высокий уровень умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры, 62% детей показали средний уровень, 16% детей низкий уровень.

#### Литература:

1. Бершадский М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе [Текст] / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2009. – №4. – С. 89-94.
2. Болотов В.А. Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Педагогика. – № 10.2003. – С. 26.
3. Борисова Т.В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве // Вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – С. 68-71.
4. Иванов Д.А. Коммуникативная компетентность. Оценка ключевых компетенций в учебном процессе // Школьное планирование. – 2008. – №5. – С. 75-76.
5. Елпатова О.И. Диалоговые технологии как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся // Химия в школе. – 2008. – №7. – С. 20.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 152.
7. Хуторской А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64

Pedagogy

UDC 378

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Bondar Elena Alexandrovna

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhova (Belgorod);

doctor of Pedagogical Sciences, Professor Samosenkova Tatyana Vladimirovna

Belgorod State National Research University (Belgorod)

### SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FOREIGN CITIZENS IS THE KEY TO SUCCESSFUL INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY

*Annotation.* The article dwells on the issues of "entry" of foreign citizens into new ethno-cultural interactions with the surrounding social environment and ethno-cultural interpersonal interactions during the period of study at the preparatory faculty. According to the authors, the necessary conditions, interpersonal relationships between the subjects of the educational process and the space of various types of activities necessary for the socialization of the individual are developed in the socio-cultural environment. They determine the overcoming of difficulties arising during the adaptation period. The inclusion of foreign citizens in the socio-cultural educational environment of the Russian university is directly related to the peculiarities of this environment, pedagogical conditions for the formation of adaptive readiness during pre-university preparation for the development of educational programs at the university.

*Keywords:* socio-cultural environment, educational environment, foreign citizens, adaptation, microenvironment, cooperation.

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы «вхождения» иностранных граждан в новые этнокультурные взаимодействия с окружающей социальной средой и этнокультурные межличностные взаимодействия в период обучения на подготовительном факультете. Именно в социокультурной среде, по мнению авторов, вырабатываются необходимые условия, межличностные взаимоотношения между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации личности, которые предопределяют преодоление возникающих в период адаптации трудностей. Включение иностранных граждан в социокультурную образовательную среду российского вуза напрямую связано с особенностями этой среды, педагогическими условиями формирования адаптационной готовности в период довузовской подготовки к освоению образовательных программ в вузе.

*Ключевые слова:* социокультурная среда, образовательная среда, иностранные граждане, адаптация, микросреда, сотрудничество.

The concept "environment" is understood as an environment in the most general sense. In psychology, this term is used to characterize what opposes a person in the surrounding world. In pedagogy, the environment is understood as a specially created

system of conditions for organizing the life of students, aimed at forming their relations to the world, people and each other. "Environment" as a special combination of internal development processes and external conditions determines the dynamics of development and new qualitative formations of a person included in the environment, the nature of her/his attitude to the environment.

The educational environment is a certain series of events, a space of life circumstances that provide "material" for development (A.I. Artyukhina) [3]. The important signs are the positive influence of the educational environment of the university on the personality of the future specialist, which are specified in the person of the student: 1) the acceptance of functional, subject-recreational and aesthetic characteristics of the university as a subjectively significant space; 2) the opening of opportunities for self-realization in various areas of the university, in the field of interpersonal communication (episodic partnership, value-oriented events, friendship, love, etc.); 3) the definition of a stable sphere of interaction (in laboratories, sections, clubs, "teams"), providing open, creative, informal communication and self-development; 4) attitude to the university environment as a source of additional professional and personal experience [4]. The identification of such signs gives grounds to interpret the educational environment of the university as "space and material" aimed at the development of the personality of a future specialist. V.G. Onushkin and E.N. Ogarev define the educational environment as "a set of external conditions which the daily life of an individual proceeds in, viewed from the point of view of the opportunities available in it for his development as a person" [13].

The learning environment is especially important for foreign citizens in the process of their studies at the preparatory faculty. Getting into it, a foreign student feels insecure and experiences great difficulties, primarily related to the language barrier. Against this background, a student encounters with a number of complexes that affect the learning outcome significantly. Consequently, the main condition for the adaptation of students at the pre-university stage is the rapid and effective mastery of the Russian language. The better the language is assimilated, the easier communication becomes, which means that the new socio-cultural environment is easier to learn and understand. "Many patterns of behavior are laid down in this interaction, and they become basic for adaptation subsequently" [19]. Within the framework of the organization of the educational environment, P.G. Shchedrovitsky considers it necessary to take into account the entry of subjects into culture in the process of their life activity, proceeding from this, the researcher considers the cultural and educational environment [20] as the most important stage in the life of a foreigner. This statement is reflected in the works of other researchers (E.P. Belozertsev, R.A. Voiko, D.A. Pryakhin, etc.), who consider the cultural and educational environment as "the focus of natural, historical, religious, cultural, material, social conditions which human life and activity take place in" and understand it as a carrier of "rich, diverse, including contradictory information affecting the mind, feelings, emotions, faith of the individual, and therefore providing the possibility of his access to living knowledge ..." [5].

The socio-cultural educational environment of the Russian university introduces certain specifics into the activities of foreign citizens and has:

- economic learning opportunities that form the economic basis for the stay of foreign students in Russia (tuition fees, accommodation, medical insurance and other types of payments);
- substantive (material) potential, which is a scientific and technical base of the educational process (equipped audience for laboratory work, computer labs, classrooms in areas of study);
- anthropological potential, consisting of people foreign citizens interact, coming to study (the Dean's office, faculty, representatives of the administrative services of the Russian students, other international students);
- administrative and organizational potential, representing the laws and rules for the stay of foreign citizens on the territory of the Russian Federation; rules for the registration of foreign citizens; contract-agreement defining the conditions of study; protocol (supplement) to the contract, which defines the terms of payment for tuition; university internal regulations, which specify the norms and rules of conduct; rules of study at the university, containing the main provisions of the educational order (attendance of lectures, practical classes, rules for performing control work, as well as rules for passing tests and exams);
- the regulation on the student dormitory, which defines the rules of residence in the dormitory [17].

It is indisputable that foreign citizens should develop an adaptation syndrome during the period of pre-university training as a set of adaptive reactions to emerging barriers in the form of various difficulties in the process of studying at a Russian university. At the same time, it is important to have a clear idea of the difficulties that foreign citizens will face undoubtedly, being students of a Russian university, in the process of mastering a certain educational program of higher education. Obviously, these difficulties will be decomposed into general difficulties, for both Russian first-year citizens and foreign citizens studying in the first year at a Russian university, and difficulties arising in connection with the specific features of the academic adaptation of first-year students as foreign citizens.

The nature of the difficulties of foreign students in the conditions of the new educational system is determined by the degree of conformity of the structural and functional components of the previous and new educational systems. The structure of difficulties for both first-year Russian citizens (L.E. Tarasova) and foreign citizens (M.A. Ivanova, N.V. Pomortseva) includes psychophysiological, educational, cognitive, communicative and everyday difficulties [10; 15; 18].

At the same time, there are difficulties arising in connection with the specific features of the academic adaptation of foreign citizens to first – year students:

- overcoming the language barrier, differences in education systems (M.I. Ivanova and N.I. Pomortseva); language training and the differences in the educational systems of Russia and the countries where they came from students (I.O. Kryvtsova); second language learning, lack of training due to training in the home country and/or a big break in studies (J.A. Alexander); a linguistic problem of mastering knowledge and skills in core activities (I.A. Pozdnyakov) [12; 1; 14];
- within the study group difficulty:
  - the need for a shift in pedagogical system of higher education level (school-University) (A. I. Shurygin); adaptation to transition to a higher level of education, i.e., adaptation to the educational process, distinct from the native pedagogical methods and forms of teaching (A.A. Kazantseva) [11];
  - overcoming the "didactic barrier", which consists in restructuring the school attitude to the educational process at the university (O.N. Dudchenko, A.V. Mytil) [7];
- within the group of substantive difficulties:
  - discrepancy of general education programs in the field of studying general scientific disciplines in Russia and in the homeland of the listener (Yu.V. Vinogradova) [6]; sharp change in the content and volume of the material (Yu.A. Alexandrovsky) [1];
- within the methodological group of difficulties:
  - getting used to the technology, learning methods, to the specifics of educational and methodical manuals, forms of control (V. Vinogradov), the diversity of new forms and methods of teaching (J.A. Alexander);
- within the group, organizational and physiological difficulties:
  - organization of learning process: getting used to the requirements of the teachers and the Dean, to the necessity of personal self-learning activities, the mode of the classes (V. Vinogradova);
- within the objective reasons for the adaptation of foreign citizens:

– new educational activities (E.V. Witenberg), etc. Moreover, the organization of the educational process, according to M.I. Ivanova, should be based on the principles of self-development of the individual, the "cultivation" of knowledge [10];

– lack of independent work skills (Yu.A. Alexandrovsky); weak skills of independent work, self-control, etc. (E.V. Witenberg).

Communication difficulties, according to L.E. Tarasova, M.I. Ivanova, N.V. Pomortseva, arise both vertically, i.e. communication with the faculty administration, with teachers and staff, and horizontally, i.e. in the process of interpersonal communication within the study group, the study stream, in the dormitory, etc. Both Russian and foreign first-year students will have to overcome these difficulties. However, according to A.A. Kazantseva, linguistic adaptation is a natural barrier between ethnic groups, and we would add, the most difficult and lengthy one. Overcoming it will be the first step to successful learning. The main difficulty for 90% of foreign students who speak Russian to a sufficient degree, and for those who have been studying Russian recently, from the point of view of A.A. Evsenkova, is learning in a foreign language [8, P. 145].

The specific difficulties to be overcome by foreign citizens are difficulties related to security and life support problems and financial problems:

– the issue of the legalization and status confirmation (registration and visa-related activities filling in various forms, statements and other documents made without taking into account the level of knowledge of the foreigners the Russian language;

– universal financial problems associated with the General lack of funds during the period of studentship;

– technical problems of paying for training and various services in the conditions of an insufficiently developed credit card payment acceptance system in Russia;

– the problem of getting a job related to knowledge of the Russian language;

– the problem of racism and street crime;

– the problem of the need to "justify expectations" [14].

As a result of the analysis of approaches to identifying common difficulties for both Russian and foreign first-year students, and specific difficulties that foreign citizens will have to overcome in the process of mastering educational programs at a Russian university, we have identified the following psychophysiological, educational, cognitive and communicative groups of difficulties.

Psychophysiological difficulties:

- "entry" of foreign citizens into a new macro-environment (ethno-cultural problems of interaction with the surrounding social environment) and micro-environment (ethno-cultural problems of interpersonal interaction);

- getting used to a new style of communication with teachers, dean's office staff, and group mates.

Educational and cognitive difficulties:

- organization of the educational process: getting used to the mode of classes, the requirements of teachers and the dean's office;

- overcoming the language barrier, differences in education systems;

- mastering new subject and professional terminology;

- difficulties in working with educational literature, primary sources in Russian;

- inconsistency of general education programs in the field of studying general scientific disciplines in Russia and in the homeland of the listener;

- a sharp change in the amount of educational material offered for the development of the educational program at the university;

- getting used to technologies, teaching methods, a variety of new forms and methods of teaching, the specifics of educational and methodological manuals, forms of control;

- weak skills of independent work, personal self-control of educational activities.

Communication difficulties:

- different level of Russian language proficiency in the field of communication with teachers, administration, group mates;

- solving language problems in the process of verbal communication within an interfaith group;

- difficulties in working with educational literature and the information environment of the university.

Socio-cultural difficulties: mastering the new socio-cultural environment of the university.

The management of the socio-cultural adaptation of foreign students is carried out through the provision of appropriate (favorable) conditions for a successful adaptation process [2]. And the important academic adaptation of foreign citizens to the development of educational programs of higher education in a Russian university presupposes the continuity of this process during pre-university training and university studies. Such adaptation can be carried out only in a single educational environment that allows integrating the pedagogical efforts of the preparatory faculty for foreign citizens and the faculty implementing the educational programs of higher education of the university.

The socio-cultural educational environment of a Russian university can be considered as a set of microenvironments, which include: teaching, developing, research, extracurricular microenvironments. The teaching microenvironment concretizes the socio-cultural educational environment and represents "the interrelation of specific material, communication and social conditions that ensure the processes of teaching and learning" [16] for foreign citizens. A developing microenvironment, whose characteristic is the vector of foreign citizens. It stimulates the inner activity of students, reflects their progress along an individual educational trajectory and ensures holistic development, which is "the process and result of their socialization, i.e. assimilation and reproduction of cultural values and social norms, as well as self-development and self-realization." The research microenvironment contributes to the formation of the research subjectivity of foreign citizens through the organization of scientific events (conferences, seminars, round tables, etc.); assistance in organizing and conducting competitive events (Olympiads, quizzes, intellectual games, debates, etc.); participation in scientific conferences. The extracurricular microenvironment actively includes foreign citizens in the cultural ties of society. It is represented by a set of various (macro- and micro-) conditions of life and social behavior of the subject: his interaction with other people; a specific natural, material and objective environment, presented as an open part of society to interaction. This microenvironment assumes that students have free time, which is spent on recreation, entertainment, communication, social work, cultural (spiritual), leisure activities, self-education, creativity and other developmental activities. Foreign citizens, being in the socio-cultural educational environment of a Russian university, develop their academic potential through the dialogical interaction of a person and the environment (linguistic, ethno-cultural and social environments). At the same time, they are equal subjects of development; their interaction covers the educational process, educational and extracurricular activities. That is, on the one hand, new ideas of education are being revealed, educational technologies are being introduced at the pre-university stage of education, on the other hand, the environment contributes to the personal growth of its subjects.

The socio-cultural educational environment as a pedagogically determined practical embodiment of the national, historical and social environment is the basis for the formation and satisfaction of a person's spiritual needs through his interaction with the educational community, which, in turn, can be defined as the traditions and innovations of this educational institution. If new ideas are accepted, the environment acquires new qualities and is implemented at the functional level. D.V. Ivanov points out that "... the



more mature, independent, creative the participants of the educational process are, the greater the developing potential of the environment they create" [9]. Being in a cultural and educational environment, foreign students enter into cooperation of subjects of the educational process, manifested in educational and methodical work, education, research activities, self-government and independent work. Their combined influence actualizes intellectual, communicative, behavioral qualities (desire / unwillingness to learn, purposefulness, sociability, self-criticism, etc.), promotes effective academic adaptation through overcoming psychophysiological difficulties.

Consequently, the organization of a socio-cultural educational environment in a Russian university is a necessary pedagogical condition for the formation of adaptive readiness during pre-university preparation for the development of educational programs at the university for foreign citizens.

#### **Literature:**

1. Alexandrovsky, Yu.A. The state of mental maladaptation and their compensation [Text]: borderline neuropsychiatric disorders / Yu.A. Alexandrovsky; USSR Academy of Sciences, Institute of Psychology. – Moscow: Nauka, 1976. – 272 p.
2. Arkatova, O.G. Conceptual foundations of management of socio-cultural adaptation of foreign students / Socio-cultural processes in the context of globalization: challenges of modernity: materials of international scientific.- practical conf. (Belgorod, May 18-19, 2017) / Belgorod State Technical University.univ.; ed. N.S. Danakin, V.Sh. Guzairov, I.V. Shavyrina. – Belgorod: Publishing House of BSTU, 2017. – pp. 189-193.
3. Artyukhina, A.I. The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon: based on the material of designing the educational environment of a medical university [Text]: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08 / A.I. Artyukhina. – Volgograd, 2007. – 377 p.: 12 ill.
4. Artyukhina, A.I. The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon [Text]: monograph / A.I. Artyukhina; VolGMU. – Volgograd: Publishing House of VolGMU, 2006. – 236 p.
5. Belozertsev, E.P. Cultural and educational environment of a small city [Text] / E.P. Belozertsev // AlmaMater. Bulletin of the higher school. – 2003. – No. 5. – pp. 13-20.
6. Vinogradova, Yu.V. Academic adaptation of foreign citizens (on the example of NNGASU) / Yu.V. Vinogradova, S.L. Ryabkova, Yu.I. Skopina // International Research Journal. – 2016. – № 12 (54) Part 4. – pp. 11-13.
7. Dudchenko, O.N. Social identification and adaptation of personality [Text] / O.N. Dudchenko, A.V. Mytil // Sociological research. – 1995. – No. 6. – pp. 110-119.
8. Evsenkova, A.A. Study of the features of socio-psychological adaptation of foreign students on the example of the preparatory faculty (DSTU). Professionally directed teaching of the Russian language to foreign citizens: Collection of materials of the international scientific and practical conference. – Volume 1. – M., – 2010. – p. 110
9. Ivanov, D.V. Psychological and pedagogical approaches to the study of the educational environment [Text] / D.V. Ivanov // World of psychology. – 2006. – No. 4. – pp. 187-174.
10. Ivanova, M.A. Socio-psychological adaptation of foreign students to higher education in Russia [Text]: dis. ... doctor of psychological sciences: 19.00.05 / M.A. Ivanova. – St. Petersburg, 2001. – 353 p.
11. Kazantseva, A.A. Academic adaptation of foreign students in a Russian university // Council of Rectors. 2012. – No. 10. – pp. 68-73.
12. Krivtsova, I.O. Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (on the example of the Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko) / I.O. Krivtsova // Fundamental Research. – 2011. – № 8 (1). – pp. 284-288. URL:[http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7798351](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351).
13. Nemov, R.S. Psychology [Text]: dictionary-reference: in 2 parts / R. S. Nemov. – Moscow: VLADOS-Press, 2007. – Part 1. – 302 p.; Part 2. – 351 p.
14. Pozdnyakov, I.A. Problems of adaptation of foreign students in Russia in the context of pedagogical support [Text] / I.A. Pozdnyakov // Scientific journal "Izvestia of the Russian state pedagogical University named after. A.I. Herzen", № 121. – SPb.: RGPU named after. A.I. Gertsena, 2010. – pp. 161-167.
15. Pomortseva, N.V. Pedagogical system linguocultural adaptation of foreign students in the process of teaching the Russian language: author. dis. ...doctor of pedagogical sciences. – Moscow, 2010.
16. Saveliev, D.S. Pedagogical environment, pedagogical space as a category of pedagogical science: analysis and definition of terms and concepts [Electronic resource] / D.S. Saveliev // Innovations in education: specialized education. portal / Ulyanovsk. institute of advanced training and retraining. education workers. – Ulyanovsk, 2005-2017. – Access mode: <http://sinncom.ru/content/publ/info/saveliev/index.htm>.
17. Stepanenko, E.V. Educational environment as a system-forming basis of social adaptation of foreign students [Text] / E.V. Stepanenko // Scientific Review of the Moscow State Technical University of Civil Aviation. – 2005. – No. 94. – p. 100-105.
18. Tarasova, L.E. Formation of adaptive readiness of the individual to the educational environment: an electronic educational and methodological manual / L.E. Tarasova. Saratov: 2017. – 146 p.
19. Shamionov, R.M. Adaptive readiness of school graduates and first-year university students in connection with socio-psychological factors [Text] / R.M. Shamionov // Psychology of learning. – 2012. – No. 11. – pp. 116-123.
20. Shchedrovitsky, P.G. Essays on the philosophy of education: articles and lectures [Text] / P.G. Shchedrovitsky. – Moscow: Experiment, 1993. – 154 p.

## УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Бортник Александра Федоровна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
 «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);  
 студентка **Максимова Валерия Валерьевна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
 «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО КРАЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания школьников. В последнее время, перед обществом встала проблема воспитания и особенно, проблема патриотического воспитания. В дошкольных и общеобразовательных учреждениях педагоги уделяют достаточное внимание на патриотическое воспитание, но в семьях любовь к родному краю прививают редко. Данный проект «История родного края в названиях улиц» был реализован в пгт Сангар Кобяйского улуса (района) Республики Саха (Якутия). Целью данного проекта является изучение истории названия улиц родного поселка. В рамках проекта проведено анкетирование школьников и жителей поселка. Итоги данного анкетирования помогли в реализации нашего проекта. В рамках проекта сделана квалификация названий улиц пгт. Сангар. Мы надеемся, что проведенная работа по изучению родного края внесет вклад в патриотическое воспитание школьников.

*Ключевые слова:* воспитание школьников, патриотическое воспитание, изучение родного края, история села, микротопонимия.

*Annotation.* The article deals with the issues of patriotic education of schoolchildren. Recently, society has faced the problem of education, and especially, the problem of patriotic education. In preschool and general education institutions, teachers pay sufficient attention to patriotic education, but in families, love for their native land is rarely instilled. This project "The history of the native land in the names of the streets" was implemented in the village of Sangar Kobuaysky ulus (district) of the Republic of Sakha (Yakutia). The purpose of this project is to study the history of the name of the streets of the native village. Within the framework of the project, a survey of schoolchildren and residents of the village was carried out. The results of this survey helped in the implementation of our project. Within the framework of the project, the qualification of the names of the township streets was made. Sangar. We hope that the work carried out to study the native land will contribute to the patriotic education of schoolchildren.

*Keywords:* education of schoolchildren, patriotic education, study of the native land, history of the village, microtoponymy.

**Введение.** Патриотическое воспитание молодого поколения приобретает особую актуальность в современном мире, что обусловлено повышением значимости патриотизма как национальной идеи для государства, общества и каждого человека. Патриотическому воспитанию отводится важная роль в воспитании молодого поколения. В воспитании патриотизма ребенка особое значение имеет история родного края, история родной улицы, история жизни прошлых поколений. На наш взгляд, рассмотрение проблемы формирования патриотизма на примере изучения культурно-исторических традиций Малой Родины очень актуально. Сегодня мы часто сталкиваемся с тем, что современный человек утрачивает связь со своими историческими корнями, Малой Родиной. А ведь каждый населённый пункт имеет свой исторический феномен, который остается в сердце человека на всю жизнь. С истории родного края формируется историческое сознание и патриотические чувства. Согласно высказываниям академика Дмитрия Лихачёва: «Краеведение придает местности что-то совершенно новое, ценное, наполняет духовным содержанием, преобразует и вносит в окружение человека высокую степень духовности, без которой человек не может осмысленно существовать» [5]. Изучение истории родного края расширяет и обогащает знания школьников о родных местах, пробуждает интерес и любовь к родному краю и его истории, помогает более полно ощутить и осознать связь истории с жизнью.

**Изложение основного материала статьи.** В период глобализации молодежь стала более интересоваться историей, бытом людей других стран, забывая при этом о родном крае.

Топонимика – наука, изучающая собственные имена географических объектов, особую отрасль топонимики представляет микротопонимика. Основной единицей изучения в микротопонимике является микротопоним, а совокупность микротопонимов образует микротопонию. В нашем случае, микротопонимия – это названия улиц населенного пункта.

На организационном этапе своего проекта «История родного края в названиях улиц» мы провели анкетирование среди детей и жителей пгт Сангар Кобяйского улуса (района) Республики Саха (Якутия). В анкетировании приняли участие школьники, жители в возрасте от 7и 74 лет и старше 75 лет. Для достижения цели исследования была использована анкета, состоящая из 5 вопросов.

Вопросы анкеты:

1. Ваш возраст:
2. Ваш пол:
  - А) Мужской
  - Б) Женский
3. Знаете ли Вы в честь кого или чего названа улица, на которой Вы живете?
  - А) Да
  - Б) Нет
  - В) Не очень
4. Насколько Вы знаете, в честь кого названы улицы нашего населенного пункта?
  - А) Да
  - Б) Нет
  - В) Не очень
5. В честь кого хотели бы назвать улицу, на которой Вы живете? И почему?

Таблица 1

Возраст респондентов (в %)

	7-17 лет	18-35 лет	36-54 лет	55-74 лет	старше 75 лет
Респонденты	25	30	20	15	10

Как видно из таблицы 1, возраст респондентов старше 18 лет преобладает.

Таблица 2

**Пол респондентов (в %)**

	7-17 лет	18-35 лет	36-54 лет	55-74 лет	старше 75 лет
Женский	35	60	45	65	70
Мужской	65	40	55	35	30

Среди респондентов обладают лица женского пола, которые составляют 55% от всех опрошенных.

На вопрос № 3 «Знаете ли Вы в честь кого или чего названа улица, на которой Вы живете?», результат составил 100%.

Таблица 3

**Итоги опроса на вопрос «Знаете ли Вы в честь кого или чего названа улица, на которой Вы живете?», (в %)**

	7-17 лет	18-35 лет	36-54 лет	55-74 лет	старше 75 лет
Да	55	72	80	85	90
Нет	10	8	8	5	0
Не очень	35	20	12	10	10

Как видно из результатов опроса, среди детей школьного возраста 10% респондентов не знают в честь кого или чего названа улица, на которой они живут, 35% респондентов не очень знают историю названия своих улиц и только 55% респондентов знают историю названия улиц, на которых они живут; среди молодежи 18-35 лет 8% респондентов не знают в честь кого или чего названа улица, на которой они живут, 20% респондентов не очень знают историю названия своих улиц и 72% респондентов знают историю названия улиц, на которых они живут; среди жителей 36-54 лет 8% респондентов не знают в честь кого или чего названа улица, на которой они живут, 12% респондентов не очень знают историю названия своих улиц и 80% респондентов знают историю названия улиц, на которых они живут; среди жителей 55-74 лет 5% респондентов не знают в честь кого или чего названа улица, на которой они живут, 10% респондентов не очень знают историю названия своих улиц и 85% респондентов знают историю названия улиц, на которых они живут; среди жителей старше 75 лет нет ни одного человека, который не знает в честь кого или чего названа улица, на которой они живут, 10% респондентов не очень знают историю названия своих улиц и 90% респондентов знают историю названия улиц, на которых они живут.

На вопрос № 4 «Насколько Вы знаете, в честь кого названы улицы нашего населенного пункта?», получили следующие ответы.

Таблица 4

**Итоги опроса на вопрос «Насколько Вы знаете, в честь кого названы улицы нашего населенного пункта?» (в %)**

	7-17 лет	18-35 лет	36-54 лет	55-74 лет	старше 75 лет
Да	38	50	70	80	90
Нет	22	20	10	10	0
Не очень	40	30	20	10	10

Из таблицы видно, жители более старшего поколения знают историю названия улиц населенного пункта, в котором живут.

На вопрос № 5 «В честь кого хотели бы назвать улицу, на которой Вы живете? И почему?» получили следующие результаты: дети более младшего возраста желают назвать улицы в честь героев мультфильмов, старшеклассники – в честь известных спортсменов, жители среднего возраста – более романтические названия, жители старшего поколения – в честь бывших партийных руководителей.

Исходя из полученных ответов, нами был создан данный проект.

Цель проекта: ознакомление детей школьного возраста с историей названия улиц родного поселка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что ознакомившись с историей названия улиц родного поселка школьники будут больше любить свою малую родину.

В рамках данного проекта, нами сделана квалификация улиц. Улицы пгт Сангар можно квалифицировать по следующим категориям: названы в честь знаменитых людей; природные названия; по названиям микрорайона;

## Улицы в честь знаменитых людей

	Улицы	В честь кого названы улицы
1	Улица Алексеева	Алексеев Петр Алексеевич – один из первых российских рабочих-революционеров, ткач. Был приговорён к 10 годам каторги, которую отбывал в Новобелгородской каторжной тюрьме, с 1882 года – на Каре, с 1884 года – на поселении в Якутии. В 1891 году убит бандитом при ограблении.
2	Улица База Кравченко	Кравченко Григорий Пантелеевич – генерал-лейтенант авиации, первый дважды Герой Советского Союза.
3	Улица Г.Е. Максимова	Максимов Гаврил Егорович – шахтер Сангарского угольного разреза.
4	Улица Гагарина	Гагарин Юрий Алексеевич – первый летчик-космонавт в мире, Герой Советского Союза.
5	Улица Калинина	Калинин Михаил Иванович – российский революционный, советский государственный и партийный деятель. С 1919 года председатель ВЦИК, с 1922 года председатель ЦИК СССР, с 1938 по март 1946 года председатель Президиума Верховного Совета СССР, затем член Президиума.
6	Улица Кальвица	Кальвица Отто Артурович [по другим данным Попов Кальвица или Карлица] – советский авиатор, один из первых полярных лётчиков.
7	Улица Кирова	Киров Сергей Миронович (настоящая фамилия – Костриков) – революционер.
8	Улица Л.Г. Горбунова	Горбунов Леонтий Герасимович – Почетный шахтёр СССР (1952), Почетный полярник СССР, Почетный гражданин Кобьейского района Якутии. Награждён орденами Ленина (01.10.1957) и Октябрьской Революции (30.3.1971), медалями, в том числе «За трудовую доблесть» (16.9.1952), а также знаком «Шахтёрская слава» 3 степеней.
9	Улица Ленина	Ленин Владимир Ильич – российский революционер, крупный теоретик марксизма, советский политический и государственный деятель, главный организатор и руководитель Октябрьской революции 1917 года в России, создатель первого в мировой истории социалистического государства.
10	Улица П.П. Кочнева	Кочнев Петр Павлович – Герой Социалистического Труда, Почетный шахтёр СССР.
11	Улица Степанова-Ламутского	Степанов-Ламутский Платон Афанасьевич – эвенский поэт и прозаик, педагог, автор первого эвенского романа «Дух земли». Заслуженный работник культуры Якутской АССР. Член Союза писателей СССР с 1962 года.

Как видно из таблицы 5, в пгт Сангар проживало много известных людей, среди которых были Герои Социалистического труда, Герои Советского Союза.

Таблица 6

## Улицы с природными названиями

Названия улиц			
1	Береговая	8	Набережная
2	Заозерная	9	Нагорная
3	Зеленая	10	Озерная
4	Луговая	11	Полевая
5	Ленская 1-я	12	Солнечная
6	Ленская 2-я	13	Таёжная
7	Лесная	14	Южная

Из таблицы 6 видно, что в поселке 14 улиц имеют природные названия.

Таблица 7

## Улицы, названные в честь профессий

	Название улиц	Примечание
1	Газовиков	Улица названа в честь газовиков
2	Контора ССУ	Улица находится в районе ССУ
3	Молодежная	Улица находится в микрорайоне для молодых семей
4	Рыбачья	Улица названа в честь рыбаков
5	Спортивная	Улица находится в районе спортивных сооружений
6	Строительная	Улица названа в честь строителей
7	Тепличная	Улица находится в районе тепличного хозяйства
8	Шахтерская	Улица названа в честь шахтеров

Из названий улиц видно, что в поселке проживают шахтеры, строители, газовики, рыбаки, работники теплиц. Также в пгт Сангар есть улицы, названные в честь различных исторических событий:

- улица Советская;
- улица Космическая;
- улица Комсомольская;
- улица Планерная;

- улица Пролетарская;
  - улица Юбилейная.
- Кроме этих улиц есть улицы:
- улица Новая;
  - улица Центральная.

Переулки:

- переулок Федорова;

Есть еще микрорайоны:

- мкр Геолог;
- мкр Нефтебаза.

**Выводы.** Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

- патриотическое воспитание является актуальным направлением в воспитательно-образовательной работе современной школы;
- краеведческие занятия позволяют наиболее эффективно решать задачи патриотического воспитания в силу возрастных особенностей школьников. Выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

**Литература:**

1. Агапова И.А. Патриотическое воспитание в школе / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – М.: Айрис-пресс, 2002.
2. Багдарьын Сюлбэ. Топонимика Якутии: крат. науч.-попул. очерк / Багдарьын Сюлбэ; [отв. ред. П.А. Слепцов]; Акад. наук Респ. Саха (Якутия), Ин-т гуманист. исслед. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Якутск: Бичик, 2004. – 190 с.
3. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 2011. – 332 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2013. – 432 с.
5. Семерез, А.С. Воспитание чувства патриотизма через любовь к истории и культуре родного края / А.С. Семерез, М.Н. Журахова, О.А. Фомичева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 69-71.
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki>

**Педагогика**

**УДК 37.013.43**

**кандидат педагогических наук, доцент Ботя Марина Валерьевна**

Институт искусств и дизайна Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ УДМУРТСКОЙ ИГРУШКИ**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено изучению способа бытования удмуртской традиционной игрушки, а также выявлению педагогического потенциала удмуртской народной игрушки как средства для приобщения детей к истокам национальной культуры и семейным ценностям. Выявлена роль удмуртской игрушки в решении задач духовно-нравственного воспитания детей, значение повышения компетентности студентов – будущих педагогов в области этнохудожественного образования. Отмечена важность изучения семейных традиций куклотворчества, детской кукольно-игровой культуры, использование этих знаний в образовательном процессе, духовно-нравственном воспитании детей и подготовки педагогов, компетентных в вопросах семейных традиций куклотворчества и кукольно-игровой культуры детства. Определены и выработаны общие требования к технологии изготовления традиционных народных кукол и критерии сравнения традиционной народной и современной куклы.

*Ключевые слова:* народная игрушка, национальная культура, семейные ценности, духовно-нравственное воспитание, традиции.

*Annotation.* This study is devoted to the study of the way of life of the Udmurt traditional toy, as well as to the identification of the pedagogical potential of the Udmurt folk toy as a means of introducing children to the origins of national culture and family values. The role of the Udmurt toy in solving the problems of spiritual and moral education of children, the importance of increasing the competence of students - future teachers in the field of ethno-artistic education is revealed. The importance of studying family traditions of making dolls, children's puppet-play culture, using this knowledge in the educational process, spiritual and moral upbringing of children and training teachers competent in family traditions of making dolls and playing culture of childhood is noted. General requirements for the technology of making traditional folk dolls and criteria for comparing traditional folk and modern dolls have been determined and developed.

*Keywords:* folk toy, national culture, family values, spiritual and moral education, traditions.

**Введение.** Перед современным обществом сегодня стоит приоритетная задача укрепления межнациональных отношений, развития международного культурного сотрудничества, формирования кластеров социокультурных индустрий, воспитания молодого поколения для формирования гражданской и региональной идентичности.

Эти приоритеты выстраиваются в рамках Стратегии государственной культурной политики (далее ГКП) на период до 2030 года для решения задач, сформулированных в Основах ГКП, в число которых входят и задачи повышения социального статуса семьи как общественного института, обеспечивающего воспитание и передачу от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм.

Задача сохранения и передачи культурных традиций своего народа должна иметь свои методы и инструменты. Одними из главнейших воспитательных инструментов, являются игра и игрушка, которая давно рассматривается этнографами и педагогами как предмет материальной культуры, воплотивший в себе самобытные традиции создания и бытования [1, 2, 4, 7].

Как пишет Дайн Г.Л.: «Русский народ имеет ценнейший опыт воспитания, опыт передачи культурных традиций от старших поколений – младшим. Одним из таких важных педагогических инструментов была рукотворная игрушка» [3].

В отличие от современных кукол традиционные народные куклы – самодельные, просты в изготовлении, делаются из природных материалов, ниток и лоскутков. Мир народных кукол многообразен. Каждый образ имеет множество локальных вариантов, но кукла отображает обобщенный образ человека с характерной ясностью силуэта. В ее основе – архетип простейшего изображения человека: палочка, столбик, полено, скрутка, крестик, узелок, мешочек. Способы изготовления

кукол передавались детям от мам и бабушек и закреплялись традициями, и считалось, чем они древнее, тем действеннее роль куклы в совершении обряда. Именно поэтому, способ изготовления куклы не изменялся.

Как и любое произведение народного искусства, традиционная народная кукла служила своеобразным эталоном, отражая формировавшиеся веками представления о красоте и эстетическом совершенстве. Это хорошо понимали русские педагоги 60-х годов XIX столетия – К.Д. Ушинский, А.Я. Симонович и др. В своих методиках работы с детьми они опирались на национальный опыт, используя фольклор, традиционные игрушки и игры [8, 9]. Самой ценной в этом плане признавалась кукла-самоделка, создаваемая ребенком в процессе самостоятельного труда и противостоявшая, по выражению русских педагогов, «грубым, пошлым и безнравственным фабричным игрушкам».

**Изложение основного материала статьи.** Если говорить о педагогическом потенциале удмуртской игрушки, то следует отметить, что в каждом уголке Удмуртии наш народ создавал свою куклу. Происходившая от ритуальных фигурок, традиционная кукла у разных народов тесно связана с почитанием женского божества, культами плодородия, предками и домашнего очага. Изготовление кукол как типичное женское занятие было одним из самых значимых, так как считалось священным, оберегающим от злых сил.

Самые первые куклы делались из золы. Из очагов бралась зола, смешивалась с водой. Потом скатывался шарик, и к нему прикреплялась юбка. Такая кукла называлась Баба – женское божество. "Баба" передавалась по женской линии от бабушки к внучке, причем дарилась в день свадьбы. Эта кукла явно не носила игровой характер, а была оберегом. Оберегом женщины, дома, очага. При переезде на новое место эту куклу из золы домашнего очага обязательно брали с собой, видимо для того, чтобы на новом месте был снова очаг, уют, дом.

Известна еще одна очень древняя кукла. Когда женщина остригала свои волосы, то она их собирала в небольшой мешочек и делала куклу. Считалось, что когда человек заболел, то его надо было обложить такими куклами и он выздоровеет.

Такими куклами не играли. Они хранились в сундуках и передавались в день свадьбы. Но были и просто обыкновенные игровые куклы, с которыми играли дети. Куклы удмуртов самые архаичные по конструкциям. Это связано с закрытостью удмуртской культуры, пережитками язычества.

В Удмуртии бытовало 2 вида кукол: в северных районах – кукла-закрутка. Она была первой куклой, которая появлялась в жизни ребенка буквально с рождения. Ее клали в колыбель новорожденному младенцу в первые дни его жизни. Основа куклы – туго скатанный рулончик ткани («скатка», «скрутка») Одежда и головной убор куклы – три ситцевых прямоугольника. Один плотно намотан на «скрутку» в нижних двух третях высоты – платье. Второй маленький (фартук) привязан тесьмой по центру. А третий, сложенный по диагонали, повязан как шаль, назад, на уровне шеи. Так выделилась головка. Тесьма-поясок обозначила формы и пропорции тела. Порядок «наряжения» куклы неизменен. Он не только повторяет процесс реального одевания женщины, но и позволяет закрепить слои ткани так прочно, что кукла не теряет форму и не распадается даже при очень длительной игре [5]. Бесермяне – народность, проживающая на территории Удмуртии, такую куклу называют – «куян», от удмуртского «куяны» – «выбрасывать». Это доказывает, что кукла в старину могла совмещать игровую и обрядовую функцию. Известно, что в Удмуртии бытовала традиция – хоронить или выбрасывать в недоступное место куклу в момент болезней, недорода, других бедствий, что выдавало семантическое отождествление ее с духом несчастья. Образ такой куклы, иногда, нес признаки, имеющие значение принадлежности миру зла, миру наоборот.

Куклы южных районов Удмуртии созданы на основе крестовины (кукла на треноге) из короткой поперечной и более длинной вертикальной веточки с тремя сучками на конце, позволяющими кукле стоять на плоскости. Одежду для кукол создавалась на основе национального костюма, все наряды кукол повторяли уменьшенную копию наряда женщины данной местности, по составу по цвету, орнаменту декору.

Была и зольная кукла – мешочек наполняли древесной золой и устанавливали на треногу. Ее одевали бабушкой. Определенным способом скручивали и завязывали платок – получалась кукла. Такими же узлами можно связывать в куклу и кудель.

Все детские куклы являлись одновременно оберегами, которые должны изготавливаться без иголок и ниток. Игрушка «шудон» в переводе с удмуртского означает «счастье» – посланница древних времен, эпохи матриархата, готовила девочек к семейной жизни, к материнству. Она играла большую воспитательную роль в крестьянской семье. Родители трудились с утра до вечера и детьми занимались мало. Вместо себя оставляли «заместителей» в виде игрушек. Их мастерили из подручного материала: из оставшейся соломы, полешек, щепок, обрезков ткани. В крестьянском доме ничего не пропадало и каждый лоскуток шел в дело.

От ритуального происхождения устойчивые признаки тряпичных кукол, передававшиеся из поколения в поколение в течение длительного времени: простая конструкция, созданная без употребления иглы, безликость, отсутствие рук и ног, ярко выраженные женские признаки (наличие груди) или женские детали костюма [5].

В ходе экспедиции по селам Удмуртии было обнаружено несколько традиционных кукол и изучены способы их бытования в крестьянской удмуртской культуре. Так, в деревне Сапарово Завьяловского района обнаружена до сих пор бытующая среди местного населения кукла из лоскутков ткани на треноге из еловой ветки.

Вторая находка – зайчик из платка (деревня Сапарово). Дети часто просят сделать бабушек зайчика. Платок всегда под рукой, и за пару минут веселый зайчик с ушами и хвостиком готов.

Третью традиционную куклу представила художница З.М. Лебедева из села Бураново Малопургинского района. Как говорит Зоя Лебедева, куклы могут делаться из чего угодно, например – из остатков ткани, из желудей, с использованием трав. Зоя рассказывает про тканную из травы куклу: «берется как минимум 3 полынные палочки и четвертая палочка в виде креста, кладешь их рядом друг с другом, одну делаешь чуть выше – это будет голова, потом поперечные будут руки, затем обматываются ножки и начинаешь ткать на этих 3 палочках, а так же палочек может быть пять и семь, зависимо от того, какой будет ширина и узор куклы. На одной палочке всегда идет обмотка, приделываешь к туловищу поперечную палочку – это будут руки, потом обматываешь шею и голову в виде клубочка. Получается тканая кукла, на которой можно вытыкать сложные узоры». Это плоская полынная кукла из палочек на твердой основе. Куклы, по сведениям З.М. Лебедевой, бывают на твердой основе, закрутки и узелковые (голова узелком). Зоя Михайловна рассказала еще про куклу «голова желудь»: «Берется жёлудь, на него одевается платок, крепко у основания намотав. Потом начинаешь её одевать сначала грудку затем юбку, можно приделать руки». Куклы можно делать из чего угодно, говорит Зоя Лебедева. Главное, брать за основу традицию и делать свою собственную куклу: из веток, из травы, из ненужных тряпок.

Исследуя педагогический потенциал игровых народных кукол, необходимо сравнить их с современными куклами по следующим критериям:

1. «Я – образ»: Какой образ заложен в кукле, и что он моделирует в ребенке?
2. «Детско-взрослая общность»: способна ли игрушка включать в игру ребенка других людей или предопределять их роли?

3. «Деятельность»: в какие виды деятельности может быть включена кукла, мотивирует ли она ребенка к игре, труду, творчеству, общению?

4. «Следование культурным традициям и идеалам»: способствует ли кукла приобщению детей к народным культурным традициям и семейным ценностям? Какие ценностно-смысловые представления она формирует у ребенка, как это отражается на его развитии?

Чтобы вернуть незаслуженно забытые традиционные народные игровые куклы, надо возрождать этнопедагогические традиции куклотворчества в дошкольных и образовательных учреждениях и семье [10]. В процессе опытной работы выработаны общие требования к технологии изготовления традиционных народных кукол:

1. Соответствие региональным особенностям традиционной культуры, которые проявляются в назначении куклы, способе изготовления, наряде.

2. Сохранение традиции безликости куклы (возможно обозначение бисером или крестиком нитками), т.к. во многих культурах существовал запрет на изображение у кукол лица (не делали глаз или рисовали закрытые глаза, чтобы избежать «оживления», «очеловечивания» куклы, появления у нее характера и души. Люди верили, что пока у куклы нет глаз, взгляда, четкого выражения лица, нет и конкретных человеческих чувств, качеств – насмешливости, лицемерия, смиренности, простодушия, злости, радости, значит, она не навредит). Эти традиции связаны с расчетом на игру детского воображения.

3. Сохранение технологии, так как в изготовлении кукол во всем усматривается определенный смысл. Изначально рукотворная кукла служила своеобразным родовым кодом, который указывал главные ориентиры жизненного пути человека в символах. Считалось, что ношенная материя хранила родовую силу и, воплотившись в кукле, передавала ее ребенку, становясь оберегом. Лоскут для кукол рвали руками, а не отрезали ножницами. Именно такая игрушка пророчила ее маленькой хозяйке целостность без изъянов и повреждений. Из новой ткани делались подарки к крестинам, дню ангела, празднику.

4. Неповторимость куклы, как и индивидуальность ребенка. У каждой девочки должна быть своя кукла, не похожая ни на какую другую.

5. Духовно-нравственная направленность игровых кукол. Сегодня кукольное производство - это прибыльный бизнес, в котором не учитываются традиции, педагогическая целесообразность игр с куклой. Особенно опасными являются куклы-монстры (пакетоны, трансформеры и др.), вытеснившие кукол-малышек, которых девочки заворачивали в пеленки, укладывали спать, кормили, нянчили, шили одежду, купали и т.д. Если ребенок с детства окружен куклами-представителями нечистой силы, то способность к вере, состраданию, сочувствию, милосердию будет в нем атрофирована, может быть, навсегда. Став взрослым, человек будет запрограммирован на служение тем, чьим пластмассовым подобиям он отдавал первые в своей жизни моменты игры, с чьей помощью происходило познание мира.

6. Формы народных игровых кукол отражают в себе этнопедагогические идеи духовно-нравственного воспитания, а не опережение сексуального развития: «Всему свое время». Это касается современных анатомических кукол-младенцев (с гениталиями из пластика, натуральными, как пособие для акушерок).

Традиционные народные игровые куклы несут с собой благородную воспитательную задачу - учить девочек добру и красоте, материнству, трудолюбию, мудрости, сотворчеству и сорадости. Их возрождение – ответственная миссия современного этнохудожественного образования.

Особую роль в решении задач духовно-нравственного воспитания детей играет этнохудожественное образование, поэтому необходимо повышение компетентности студентов – будущих педагогов в этой области. Изучение семейных традиций куклотворчества, детской кукольно-игровой культуры, использование этих знаний в образовательном процессе, духовно-нравственном воспитании детей способствует расширению круга педагогов, компетентных в вопросах семейных традиций куклотворчества и кукольно-игровой культуры детства [6].

**Выводы.** В результате проделанной работы по изучению способа бытования удмуртской традиционной игрушки было выявлено, что народная игрушка продолжает жить и существовать и обладает высоким педагогическим потенциалом, являясь великолепным средством для приобщения детей к истокам национальной культуры. Через игры с народной куклой ребенок знакомится с народными традициями и обычаями, укладом крестьянской жизни, игровой культурой. Этнокультурное содержание, заложенное в образе традиционной народной куклы, стимулирует желание подражать родителям, осуществлять это желание в игре, разыгрывая различные ситуации на доступном уровне.

#### **Литература:**

1. Берсенева Л. Кому что нравится: хранители традиций народной игрушки // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 7. – С. 46-52.
2. Виноградов, Г.В. Народная педагогика. – Иркутск: Изд-во ВСОРГО, 1926. – 84 с.
3. Дайн, Г.Л. Детский народный календарь. Ил. Л. Ермиловой. – Сергиев Посад: Издательский дом «Весь Сергиев Посад», 2010. – 184 с.
4. Каравашкина М.Е. Народная игрушка как копилка народной памяти // Приволжский научный журнал. – 2012. – № 3. – С. 268-271.
5. Ковычева, Е.И. Народная игрушка: Учеб. пособие / УдГУ. – Ижевск, 2006. – 218 с.
6. Ковычева Е.И. Ценности традиционной культуры в образовании: Сборник статей. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 308 с.
7. Коротких О.В. Игрушка как образ традиционной культуры и средство духовно-нравственного воспитания ребенка: [содерж. прогр. «Мир рус. нар. игрушки»] // Наука и школа. – 2013. – № 4. – С. 127-133.
8. Симонович-Ефимова, Н.Я. Записки петрушечника. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 240 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. 1.
10. Шайдурова, Н.В. Традиционная тряпичная кукла / Нелли Шайдурова. – М.: Детство-Пресс, 2015 – 176 с.

## УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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

**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**

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

**магистрант Данилова Полина Алексеевна**

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

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С ПРИМЕНЕНИЕМ СЕТЕВЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В соответствии с Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» современные образовательные организации должны быть оснащены цифровой образовательной средой и использовать в своей деятельности информационные технологии. В статье рассматривается вопрос применения сетевых и дистанционных форм обучения как одного из инструментов организации качественного процесса обучения. На сегодняшний день существует большое количество сетевых и дистанционных форм обучения, используемых в современном образовательном процессе: облачные технологии, веб-квесты, блоги, сайты, Classroom от Google, Ё-СТАДИ. Рассмотренные формы обучения позволяют реализовать конструктивные идеи опережающего непрерывного образования.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, цифровая образовательная среда, взаимодействие, веб-квесты, онлайн-платформа.

*Annotation.* In accordance with the Federal project "Digital Educational Environment", modern educational organizations should be equipped with a digital educational environment and use information technologies in their activities. The article discusses the use of network and distance learning forms as one of the tools for organizing a quality learning process. To date, there are a large number of online and distance learning forms used in the modern educational process: cloud technologies, web quests, blogs, websites, Google Classroom, E-STUDY. The considered forms of education make it possible to implement constructive ideas of advanced continuing education.

*Keywords:* distance learning, digital educational environment, interaction, web quests, online platform.

**Введение.** Пандемия COVID-19 создала беспрецедентный эксперимент перехода в кратчайшие сроки на дистанционные технологии в образовании, что не могло не отразиться на его качестве. В этих условиях онлайн-образование обещало возможность осуществления и дало старт педагогическому сдвигу от традиционных классических методов преподавания к цифровым педагогическим технологиям: от личного общения к виртуальному, от семинаров к вебинарам.

Раньше электронное обучение, дистанционное обучение и заочные курсы обычно рассматривались как часть неформального образования, но на данный момент, по мнению значительного числа экспертов, дистанционное обучение постепенно заменяет часть очного образования. В уже обозримом будущем все больший вклад в качество образования будет вноситься создание и эффективное использование цифровых технологий. От того насколько преподаватели и обучающиеся смогут воспользоваться открывающимися возможностями будут зависеть результаты обучения, выраженные в количестве и качестве приобретенных компетенций.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время к выпускникам предъявляются высокие требования, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Они должны быть готовы быстро и четко находить и анализировать информацию, проверять ее актуальность, систематизировать полученные знания, использовать полученные навыки на практике [4]. В этой связи меняется роль преподавателя при реализации образовательной деятельности. Организацию образовательного процесса в соответствии с современными требованиями невозможно представить без применения сетевых и дистанционных форм обучения. Сетевая и дистанционная формы обучения обеспечивает возможность студентам осваивать образовательные программы с использованием информационных ресурсов, инновационных онлайн-площадок, телекоммуникационных технологий [8].

В соответствии с Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» современные образовательные организации должны быть оснащены цифровой образовательной средой. В рамках проекта происходит оснащение организаций современным оборудованием, развиваются цифровые сервисы и контент для педагогической деятельности.

Л.Ж. Ядгарова, С.Б. Эргашева в своих трудах отмечают, что дистанционное обучение заключается в постоянном взаимодействии педагога и студентов за счёт учебных курсов, форм контроля, электронного общения и иных технологий. Дистанционная форма обучения основывается на использовании Интернет-технологий, обеспечивает доступ к глобальной информационной сети и выполняет важные функции по взаимодействию и интеграции. Благодаря дистанционному обучению любой желающий может непрерывно совершенствовать свои навыки [9].

В.А. Жутова, Г.И. Сидунова провели исследование по применению дистанционного формата обучения и пришли к следующим выводам. Большинство студентов адаптировались к использованию дистанционной формы обучения, поскольку они ранее имели опыт работы с информационными технологиями. Почти 45% опрошенных отметили, что положительный момент состоит в самостоятельном выборе темпа работы. Преимуществом студенты называли также возможность повторно просматривать информацию, скачивать необходимые материалы. В процессе анализа результатов было установлено, что 89% студенты остались довольны дистанционным режимом работы, однако уровень мотивации к обучению у большинства не увеличился. Это может быть связано с тем, что предоставляемая учебная информация не заинтересовала студентов. Чаще всего студенты использовали мессенджеры (Telegram, WhatsApp) [2].

Применение сетевых и дистанционных форм обучения имеет ряд преимуществ. Во-первых, студенты, в случае уважительных причин, могут получать необходимые знания, не выходя из дома, сохраняя здоровье. Во-вторых, виртуальная информационная среда является привычной и комфортной зоной для современных подростков. В-третьих, каждый студент имеет возможность работать в привычном для него ритме. В-четвертых, существует вероятность построения индивидуальной образовательной траектории [3].

Образовательный процесс с использованием сетевых и дистанционных форм обучения направлен на отбор необходимых для конкретного студента знаний как будущего профессионала. Студент самостоятельно определяет цели и



задачи образовательной деятельности в соответствии с собственными представлениями о процессах саморазвития. Огромный гуманистический потенциал использования информационных технологий состоит в удовлетворении собственных запросов за счет активного использования инновационных технологий.

На сегодняшний день существует большое количество сетевых и дистанционных форм обучения, используемых в современном образовательном процессе: облачные технологии, веб-квесты, блоги, сайты, Classroom от Google, Ё-СТАДИ и другие.

Облачные технологии активно используются в дистанционном обучении. Одним из востребованных сервисов является «Google Диск» – облачное хранилище, позволяющее пользователям хранить необходимую информацию в «облаке», а также осуществлять другие действия с этими данными. Преимуществом сервиса является возможность коллективно просматривать документы. Еще одним сервисом, пользующимся популярностью, является «Evernote» – это платформа для хранения различного типа информации (фотографии, заметки, аудиозаписи). Имеется возможность быстро находить необходимую информацию.

Педагоги используют облачные технологии для хранения информации по курсу. Например, лекции могут быть собраны в одном месте, что дает возможность студентам быстро находить необходимую информацию. В «Google Диск» есть возможность комментировать записи, указывать на недочеты. Педагог может включать чат для непрерывного взаимодействия со студентами [1].

Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для решения которого применяются электронные технологии. Преимуществом веб-квеста является включение Интернета в образовательный процесс, развитие творческого мышления в процессе работы, формирование навыков сравнения, анализа и систематизации информации. Использование веб-квестов в дистанционном обучении мотивирует студентов на достижение высоких результатов.

Педагог может выбирать различные темы и формы проведения веб-квестов, формировать различные степени сложности в зависимости от успеваемости студентов. Представление результатов веб-квестов в виде веб-страницы будет способствовать эффективной организации дистанционного обучения, поскольку каждый студент стремится быть «первым».

Образовательные блоги используются педагогами для сообщения студентам новой информации, объявления о предстоящих конференциях, семинарах, круглых столах [5]. Блог может быть создан для размещения информации, которую студентам обязательно нужно освоить. Задания для самостоятельной работы можно разместить в блоге с указанием на конкретных студентов, которым будет видна эта запись. Блог содержит в себе возможность обеспечения обратной связи через комментирование постов, либо создание дополнительных записей. В блоге может быть представлена информация об успеваемости студентов, отдельных баллах за конкретное занятие. Педагоги также выкладывают благодарности и грамоты студентов.

Classroom от Google представляет собой удобную платформу для обучения, которая содержит в себе все полезные функции от Google. Сервис позволяет осуществлять дистанционное обучение, проводить мастер классы для студентов. Функционал платформы позволяет педагогам создавать собственные курсы, назначать задания, добавлять учебную информацию. Преподаватели могут принимать работы студентов и быстро их оценивать, комментировать отдельные работы, обсуждать недостатки. Студенты в свою очередь могут видеть задания педагогов, сдавать выполненные работы любым удобным способом, взаимодействовать с остальными участниками образовательного процесса. Студенты также видят уровень своей успеваемости, сроки сдачи работ и комментарии педагогов [7].

Classroom от Google удобен в использовании, как педагоги, так и студенты довольно легко могут разобраться в нем. Сервис является бесплатным для всех категорий пользователей, поэтому дистанционное обучение можно организовать как в начальной школе, так и в высшем учебном заведении. Платформа позволяет использовать одновременно несколько сервисов. Например, «список дел», в котором будут записаны все предстоящие дела на день. Взаимодействие в Classroom осуществляется благодаря комментариям студентов и педагогов. Онлайн-сервис заметно экономит время, поскольку студенты не тратят время на записи в тетрадях, а педагоги не разбираются в почерке студентов.

Ё-СТАДИ представляет собой электронную образовательную среду для обеспечения дистанционного обучения. Платформа разработана российскими специалистами. После регистрации на сайте необходимо создать рабочую область, где будут размещаться все необходимые материалы. Отличительной характеристикой является то, что Ё-СТАДИ создавался для реализации практической работы. На портале содержится большое количество полезных инструментов [6].

В рабочей области педагог может разместить учебные материалы по курсу, образовательные кейсы. Пользователи могут получить доступ к рабочей области по заявкам. На платформе можно создавать тесты и ограничивать их по времени, количеству попыток, возможностью переключаться между вкладками в браузере. Инструмент «файл» позволяет загружать документы, а затем комментировать их. Примечательно, что журнал успеваемости студентов формируется автоматически с последующей выгрузкой в Excel-файл. Автоматическая выгрузка оценок студентов значительно облегчает труд педагогов, а студенты всегда могут видеть свою успеваемость. Педагог может создать форум, где напротив ответов на задание будет выставляться оценка.

Платформа Ё-СТАДИ удобна в использовании, имеет большой функционал для организации практической работы студентов, не требует предварительной разработки курсов.

**Выводы.** Рассмотренные инструменты сетевого и дистанционного обучения позволяют сделать вывод о том, что для эффективной организации образовательного процесса необходимо использовать совокупность механизмов. Использование сетевых и дистанционных форм обучения позволит решить ряд проблем, стоящих перед современной системой образования. Дистанционно обучение способствует обеспечению широких слоев населения качественным образованием. Это в свою очередь позволяет реализовать потребности населения в образовательных услугах, а работодателей в высококвалифицированных специалистах. Благодаря инновационным формам обучения появляется возможность реализовать конструктивные идеи опережающего непрерывного образования.

#### **Литература:**

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 68-70.
2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Григорян К.М. Развитие soft skills в условиях формирования конкурентоспособности студентов педагогических направлений // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 37-40.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Профессиональная школа как объект управления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 6-10
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Григорян К.М. Исследование содержания профессионального образования и производственного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 72-74.

5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Шалина Е.Ю. Профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров рабочих для российского рынка труда // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2 (36). – С. 7-13.
6. Жутова В.А., Сидунова Г.И. Модели применения дистанционной формы обучения в вузе // Архивариус. – 2021. – №4 (58). – С. 21-26.
7. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Юдакова О.В. Методы воспитательной работы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 157-160.
8. Кутепова Л.И., Смирнова Ж.В., Комлева В.Ш., Стряпихина А.А. Скрайбинг как технология визуализации образовательного процесса // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 147-150.
9. Смирнова Ж.В., Казначеев Д.А. Цифровые образовательные ресурсы в образовательной деятельности // В сборнике: Экономическое развитие России: тенденции, перспективы. Сборник статей по материалам VII Международной студенческой научно-практической конференции преподавателей, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. В 2-х томах. – Нижний Новгород, 2021. – С. 142-147.
10. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 5.
11. Шагалова О.Г., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Образовательный процесс с применением сетевых и дистанционных форм обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35). – С. 201-203.
12. Ядгарова Л.Ж., Эргашева С.Б. Достижения и возможности дистанционной формы обучения // Вестник науки и образования. – 2021. – №3-2 (106). – С. 47-49.

**Педагогика**

#### **УДК 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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

**студент Чеснокова Полина Николаевна**

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

**магистрант Уракова Марина Николаевна**

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

### **РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Аннотация.* Современная система высшего образования предполагает наличие у выпускников, не только теоретических знаний, но и практических умений, а также навыков, которые непосредственно связаны с конкурентоспособностью на рынке труда. Учитывая тенденции в мировой экономике, необходимо новое качество профессионального образования, которое делало бы выпускников мобильным и высококвалифицированным специалистами. Для создания новой квалификационной модели, выдвигаются новые требования к выпускникам, вследствие чего становится необходимым помочь обучающемуся приобретать и развивать умения и навыки по организации личностного и профессионального развития, развивать способность переносить полученные знания и умения в инновационные технологии и конкретные решения, готовить к социальной и профессиональной мобильности, совершенствуя соответствующие профессиональные компетенции. В этой связи для формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций могут быть использованы инновационные технологии обучения, в основе которых лежат диалогические методы общения и тесное учебное взаимодействие педагога и обучающихся. Авторы статьи подробно рассматривают такие инновационные технологии, как здоровьесберегающие и игровые технологии, технологию перевернутого обучения и технологию проектной деятельности. Также в статье приведены примеры практического применения рассмотренных технологий для организации теоретических и практических занятий для студентов высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, деловая игра, технология перевернутого обучения, перевернутый класс, технология проектной деятельности.

*Annotation.* The modern system of higher education assumes that graduates have not only theoretical knowledge, but also practical skills, as well as skills that are directly related to competitiveness in the labor market. Given the trends in the global economy, a new quality of vocational education is needed, which would make graduates mobile and highly qualified specialists. To create a new qualification model, new requirements are put forward for graduates, as a result of which it becomes necessary to help students acquire and develop skills and abilities in organizing personal and professional development, develop the ability to transfer the acquired knowledge and skills into innovative technologies and specific solutions, prepare for social and professional mobility, improving the corresponding professional competencies. In this regard, for the formation of students' knowledge, skills, and professional competencies, there may be.

*Keywords:* innovative technologies, health-saving technologies, gaming technologies, business game, technology of inverted learning, inverted classroom, technology of project activity.

**Введение.** В настоящее время активно развиваются инновационные технологии, которые внедряются во все сферы жизнедеятельности человека. Внедрение данных технологий в сферу образования стало толчком для его дальнейшего развития. В первую очередь, это повлияло на нормативно-правовые акты, в которые были внесены соответствующие изменения. Так, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом для организации учебного процесса необходимо использовать современные образовательные технологии, которые способствуют повышению качества образования и снижению доли репродуктивной деятельности обучающихся. Инновационные формы обучения позволяют развить творческое мышление, навыки совместной деятельности при решении проблем, приближенных к реальным. Кроме этого, они способны побудить интерес у обучающихся; содействовать эффективному усвоению учебного материала; организовать на высоком уровне обратную связь.

Под инновационными технологиями следует понимать новшества, которые направлены на внедрение или использование чего-то нового с целью повысить эффективность той или иной деятельности. Актуальность внедрения инновационных технологий в образовательный процесс обусловлено совокупностью следующих факторов:

- высокая потребность общества в успешных, конкурентоспособных личностях, а также потребность работодателей в высококвалифицированных специалистах, отвечающих современным требованиям и запросам;
- глобальное распространение цифровых технологий;
- повышение мотивации обучающихся к изучению той или иной дисциплины;
- повышение качества образования и его эффективности;
- обеспечение гибкости образовательного процесса, повышает познавательный интерес обучающихся и стимулирует их творческую активность.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе развития системы профессионального образования важное место среди различных применяемых технологий отводится инновационным технологиям, которые непосредственно повышают качество предоставляемых образовательных услуг. А.А. Аксютин отмечает, что применение современных инновационных технологий обусловлено технологическим прогрессом, переходом к постиндустриальному информационному обществу. Инновации в образовании, по мнению исследователя, изменяют характер образовательного процесса, наиболее полно погружают студентов в среду обучения, способствуют повышению качества квалифицированной подготовки и мотивации обучающихся к получению знаний и освоению новых умений и навыков [6].

А.А. Кораблев считает, что разработка и внедрение инновационных технологий в процесс обучения – это одна из наиболее актуальных задач современной системы профессионального образования, которая позволяет разрешать многие проблемы в области подготовки специалистов [11].

Для организации процесса обучения студентов высших образовательных учреждений педагоги используют следующие инновационные технологии: здоровьесберегающие, технологии проектной деятельности, игровые технологии, а также технологию перевернутого обучения. Каждая технология имеет свои особенности, которые важны при выборе той или иной технологии для организации учебного занятия.

Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий связано с одной из проблем современного общества – состояния здоровья молодого поколения. История развития здоровьесберегающих технологий берёт своё начало в период СССР. В конце 70-х годов коллективом учёных в Научно-исследовательском институте Медицинских проблем Севера АМН СССР под руководством Базарного В.Ф. были разработаны здоровьесберегающие технологии для образовательных учреждений. Изначально данные технологии активно применялись в школах, но в настоящее время здоровьесберегающие технологии используются педагогами для организации занятий во всех типах образовательных организаций. Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность мер, направленных на поддержание здоровья подрастающего поколения во время обучения. При проведении учебных занятий в высших учебных заведениях педагог не так часто используют данные технологии, которые в настоящее время необходимы и важны. Большую часть своего времени студенты проводят на лекционных и практических занятиях, поэтому можно сказать о том, что в основном они ведут сидячий образ жизни, который оказывает негативное влияние на их здоровье. Для сохранения здоровья обучающихся педагогам рекомендуется использовать различные здоровьесберегающие технологии, которые способствуют повышению работоспособности, снижению уровня усталости и концентрации внимания [1].

Главными видами здоровьесберегающих технологий, применяемых для сохранения и укрепления здоровья молодежи в вузах, являются физкультурно-спортивные мероприятия, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности и просветительно-педагогическая деятельность.

Основными направлениями здоровьесберегающей деятельности вузов являются: рациональная организация учебного процесса в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями; организация двигательной активности студенческой молодежи; организация рационального питания студенческой молодежи; система работы по формированию ценности здоровья [6].

Многие педагоги при проведении учебных занятий со студентами используют игровые технологии, которые способствуют формированию и развитию профессиональных компетенций. Под игровой технологией понимается вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение социального опыта. В ходе занятия студенты помещаются в определенные условия, что способствует развитию личностных качеств, повышению умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Основная задача педагога состоит в выработке мотивации для дальнейшего изучения определенной темы по конкретной дисциплине [4].

Одной из разновидностей игровых технологий является деловая игра, которая наиболее часто применяется педагогами для организации учебных занятий. Обращаясь к истории возникновения данного типа игровых технологий, стоит отметить, что первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году. Учитывая тот факт, что наша страна переживала тяжелые времена, деловые игры были запрещены. Спустя некоторое время деловые игры появились в США, где стали активно развиваться. В настоящее время деловые игры используются для организации учебного процесса, как в школах, так и высших учебных заведениях [13].

Деловая игра – это форма обучения, предполагающая моделирование предметного и социального аспектов содержания профессиональной деятельности. Чаще всего деловые игры применяются для успешного изучения правовых дисциплин. Например, в рамках изучения дисциплины «Уголовный процесс» педагог может предложить студентам провести судебный процесс. Обучающимся предлагается на выбор статья из кодекса, они выбирают, в роли какого участника судопроизводства им предстоит выступить, и продумывают действия и реплики каждого действующего лица. После чего непосредственно разыгрывается судебный процесс. В ходе судебного разбирательства рассматривается уголовное дело, возбужденное по конкретной статье. Участниками процесса являются судья, секретарь, прокурор, обвиняемый, адвокат и свидетели. Итогом судебного заседания станет вынесение соответствующего приговора [8].

В результате деловой игры обучающиеся смогут на практике применить теоретические знания и получить практический опыт. Смоделировав правовую ситуацию, студенты осознают важность нормативно-правовых актов, на основе которых гражданин защищает, отстаивает свои права и обязанности. Таким образом, стоит отметить, что применение игровых технологий при изучении правовых дисциплин способствует развитию у студентов профессиональных компетенций, навыков и умений [10].

Среди инновационных технологий следует выделить технологию перевернутого обучения. Данная технология реализуется посредством модели образовательного процесса под названием «перевернутый класс», сочетающая в себе технологии традиционного и дистанционного образования. «Перевернутый класс» предполагает первоначальное внеаудиторное ознакомление студентов с новым учебным материалом с помощью видео или интернет-ресурсов с последующим использованием аудиторного времени для осуществления более сложных видов познавательной деятельности. Данная модель обучения предполагает, что лекции изучаются внеаудиторно, а домашнее задание

выполняется в аудитории под руководством педагога. Например, при изучении дисциплины «Семейное право» педагог может использовать технологию перевернутого обучения. Перед проведением семинарского занятия преподаватель предлагает студентам самостоятельно внеаудиторно изучить новый материал по данной теме с помощью интернет-ресурсов или видео-лекций. На практическом занятии педагог проверяет и оценивает работу студентов по освоению заданной темы. Для закрепления информации педагог предлагает обучающимся ответить на вопросы по теме, поработать с суждениями и решить ситуативные задачи. По итогам занятия педагог оценивает уровень подготовки студентов. Таким образом, стоит отметить, что использование технологии «перевернутый класс» способствует оптимизации учебного процесса и повышению уровня мотивации обучения студентов.

В настоящее время при организации учебных занятий педагоги высших образовательных учреждений используют технологию проектной деятельности. Данная технология направлена на развитие творческих способностей обучающихся, мотивирует их на самостоятельную работу, поиск и анализ информации, получение окончательного продукта.

Проектная работа является таким видом познавательной деятельности, который способствует формированию у студентов навыков коллективной работы, развитию у них творческих возможностей и способностей. Цель проектной работы состоит в углублении и расширении знаний, полученных студентами. Проектная работа способствует формированию навыков анализа, генерации новых идей, установления связей, видения целостной картины проблемы.

Обращаясь к истории возникновения технологии проектной деятельности, стоит сказать о том, что появление и развитие этой технологии в России связано с именем С.Т. Шацкого. В начале XX века под его руководством была организована небольшая группа сотрудников, которые пытались активно использовать проект как метод в практике преподавания.

К настоящему времени определение технологии проектной деятельности было сформулировано следующим образом, технология проектной деятельности представляет собой способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи учебного проекта. Проектная технология предполагает наличие определенной проблемы, самостоятельную деятельность студентов и использование исследовательских методов. В ходе обучения дисциплины педагог может предложить студентам разработать информационный проект на какую-либо тему, которая соответствует изучаемой дисциплине. Данный вид проекта предполагает сбор, обработку и анализ соответствующей информации [12].

Информационный проект направлен на формирование у студентов умений и навыков поиска информации, её обобщения и представления в виде рефератов, статей, докладов, схем и таблиц. Также педагог может предложить студентам поработать над исследовательским проектом по той или иной теме. Деятельность студентов будет связана с постановкой цели, определением объекта и предмета данного исследования, выдвижением гипотезы, с осуществлением какой-либо исследовательской деятельности (эксперимент, опрос), и завершающей стадией станет формулировка вывода, соответствующего поставленной цели. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть оформлены в виде научной публикации или отчёта. Например, студенты могут провести исследование темперамента и его проявления в профессиональной деятельности. В данной деятельности обучающиеся могут составить опрос или провести эксперимент, чтобы определить тип темперамента и спрогнозировать, как представители того или иного типа будут выполнять свои профессиональные обязанности. Полученные данные студенты могут представить в виде научной статьи или проекта для участия в конкурсе научных и исследовательских работ. На основе всего вышесказанного стоит сказать о том, что технология проектной деятельности одним из эффективных способов организации учебного процесса, который направлен на формирование и развитие таких качеств и способностей студентов, как самостоятельность, креативное мышление, инициативность.

**Выводы.** Таким образом, на основе всего вышесказанного следует сделать вывод, что при организации учебных занятий педагоги высших образовательных учреждений предпочитают отдавать инновационным технологиям, которые способствуют повышению мотивации обучения студентов и уровню качества предоставляемых образовательных услуг. Каждая из вышеперечисленных технологий уникальна и может применяться педагогами на любых занятиях, как теоретического так и практического обучения.

Стремительное развитие информационных технологий, технический прогресс стали толчком для перехода от традиционных технологий обучения к инновационным технологиям, направленных на создание условий, которые отвечают актуальным запросам всех участников образовательного процесса. Также внедрение инновационных технологий в образовательный процесс высшего учебного заведения способствует всестороннему развитию студентов и формированию профессиональных навыков для будущей трудовой деятельности. Современные работодатели заинтересованы в высококвалифицированных специалистах, которые легко адаптируются к новым условиям, мобильны, обладают хорошо развитым критическим мышлением и обладающие совокупность информационных умений и навыков.

#### Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Зиновьев О.А. Интерактивные формы обучения в современном вузе // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* – 2021. – № 2 (52). – С. 146-151.
2. Быстрова Н.В., Медонова Е.В., Симонова А.А. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров // В сборнике: *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем.* Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 165-167.
3. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л. Цифровые технологии в образовательном пространстве. В сборнике: *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы.* Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
4. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л. Цифровые технологии в образовательном пространстве // В сборнике: *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы.* Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Соколова К.К. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* – 2019. – № 2 (36). – С. 14-19.
6. Вагин Д.Ю., Быданова А.А., Голованова С.О. Особенности интерактивного обучения в образовательных учреждениях // В сборнике: *Педагогические технологии в современном образовательном процессе в условиях реализации ФГОС.* Под редакцией Пшениснова Н.В. – Нижний Новгород, 2020. – С. 73-76.
7. Вагин Д.Ю., Синева Н.Л., Краснопевцев В.А. Проблемы дистанционного обучения: барьеры и пути их преодоления // *Современные исследования социальных проблем.* – 2020. – Т. 12. – № 5-3. – С. 100-104.
8. Галиакберова А.А., Галимова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // *Вестник Мининского университета.* – 2020. – Т. 8. – № 3 (32). – С. 2.

9. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 103-105.
10. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 3.
11. Суходоева Л.Ф., Немова О.А., Сидоров А.Н. Цифровая трансформация управленческих задач по решению ресурсных проблем // Московский экономический журнал. – 2020. – № 7. – С. 40.
12. Уракова Е.А., Быстрова Н.В., Грашина П.А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 276-278.

Педагогика

УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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

**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**

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

**студент Краева Ирина Андреевна**

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

### СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Проектной деятельностью является совместная деятельность педагогов и обучающихся творческого и учебно-познавательного характера. Применение и реализация проектной деятельности педагога является одной из главных форм подготовки будущих специалистов к их профессиональной деятельности. Актуальность проблематики применения проектной деятельности в профессиональном образовании заключается в недостаточной оценке значимости проектной деятельности и также её реализации в образовательном процессе. В процессе реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения обеспечивается максимальная эффективность получения профессионально-педагогического образования при выполнении ряда критериев, выделенных в статье. Проектная деятельность является системной образовательно-педагогической и познавательной деятельностью студентов, обеспечивающая эффективную подготовку будущих специалистов профессионального обучения.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, педагогические системы, проектная деятельность, профессиональное обучение, педагог профессионального обучения, образовательно-проектировочная деятельность.

*Annotation.* Project activity is the joint activity of teachers and students of a creative and educational nature. The use and implementation of the teacher's project is one of the main forms of training future specialists for their professional activities. The relevance of the problematic of the application of project activities in vocational education lies in the insufficient assessment of the significance of project activities and also its implementation in the educational process. In the process of implementing the project activities of a teacher of vocational training, the maximum efficiency of obtaining vocational and pedagogical education is ensured when a number of criteria are met in the article. Project activities are systemic educational, pedagogical and cognitive activities of students, providing effective training of future vocational training specialists.

*Keywords:* vocational education, pedagogical systems, project activities, vocational training, vocational education teacher, educational and design activities.

**Введение.** Основой профессионального образования является обязательное овладение фундаментальными знаниями, развитие творческого потенциала, а также формирование проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения [1]. Проектная деятельность – это взаимосвязь учебно-познавательной и педагогической деятельности обучающихся, которая обеспечивает эффективную подготовку будущих специалистов. Проектной деятельностью является совместная учебно-познавательная, творческая деятельность педагогов и обучающихся. Проектная деятельность имеет единую цель, методологию, способы деятельности. Она направлена на достижение единого результата деятельности всех участников. В ряде нормативно-правовых актах отражается проектно-творческая организация личности обучающихся, так как именно она является потенциалом для развития личностно-ориентированного, социального и профессионального становления специалистов профессионального обучения. Применение и реализация проектной деятельности педагогами профессионального обучения является одним из основных направлений развития профессионального образования.

Цель данной статьи заключается в формулировке понятия проектной деятельности педагога профессионального обучения, выявлении её сущности и структуры, а также теоретическом анализе актуальности применения и реализации проектной деятельности в профессиональном образовании.

**Изложение основного материала статьи.** В своей профессиональной деятельности педагог профессионального обучения ориентирован на организацию учебно-профессиональной, образовательно-проектировочной, научно-исследовательской и организационно-технологической деятельности. Исходя из вышесказанного, применение и реализация проектной деятельности педагога является одной из главных форм подготовки будущих специалистов к их профессиональной деятельности.

Основой деятельности педагога профессионального обучения выступает его образовательно-проектировочная деятельность. Образовательно-проектировочная деятельность педагога состоит из проектирования комплексов учебно-образовательных целей, профессиональных задач, учебного материала и нормативно-правовой документации[2]. Педагог в своей профессиональной деятельности формирует профессионально-образовательную среду, для организации как теоретического, так и практического обучения; разрабатывает методологию и технологию профессионального обучения с выделением форм, средств и методов контроля результатов образовательной деятельности и др.

Актуальность проблематики применения проектной деятельности в профессиональном образовании заключается в недостаточной оценке значимости проектной деятельности и также её реализации в образовательном процессе.

Проведенный системный анализ источников, отражающих в себе зарождение, развитие и исследование проектной деятельности педагога, обеспечил возможность выделить работы, значительно повышающие эффективность профессионально-педагогического обучения будущих специалистов.

Следует, что:

- характер, место и сущность проектной деятельности в учебно-педагогическом и образовательно-воспитательном процессах освещались трудами Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика и др.;
- фундаментальные основы проектирования образовательных систем раскрывались в трудах А.П. Беляевой, С.М. Марковой, А.П. Тряпицыной и др.;
- зарождение и развитие проектирования педагогической деятельности освещались трудами Ю.В. Громыко, Н.Ф. Талызиной, В.И. Слободчикова;
- экспериментальные исследования проектирования образовательно-педагогического процесса раскрыты в трудах Н.А. Алексеева, В.П. Беспалько, Г. Каменского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, Н.В. Немовой и др.;
- теоретические и практические основы образовательного проектирования рассмотрены в трудах В.П. Бедерхановой, В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера и др.

На практике профессиональной подготовки педагога рассматриваются фундаментальные основы и структура проектной деятельности. Личностному, социальному, и профессиональному становлению будущих педагогов профессионального обучения способствует проектная деятельность. В проектной деятельности выделяется ряд противоречий [7]:

- первое противоречие заключается между повысившимися потребностями общества в творческо-профессиональной компетентности личности педагога и нереализованными возможностями педагогических учебных учреждений;
- второе, между важностью и значимостью организации процесса разработки, применения и реализации проектной деятельности, определения целей и задач учебного процесса будущих специалистов профессионального обучения и недостаточным ее овладением в различных педагогических учебных заведениях;
- третье, между важностью разработок и внедрения проектной деятельности и её малой части реализации в профессиональном образовании.

В процессе реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения обеспечивается максимальная эффективность получения профессионально-педагогического образования при выполнении нескольких критериев.

1. Если будут выделены и учтены методологические подходы и особенности образовательно-педагогической и профессиональной деятельности.
2. Если будут сформированы и реализованы в образовательном процессе аналитико-диагностический, организационный, прогностико-проблемный, программно-методический, контрольно-рефлексивный компоненты проектной деятельности.
3. Если будет сформулировано понятие проектной деятельности, её сущность и структура.
4. Если будет разработана и экспериментально доказана модель проектной деятельности.
5. Если будет разработана и реализована технология применения проектной деятельности в образовательном процессе.

Любая проектная деятельность состоит из цели, задач, содержания, методов, способов, процесса, средства и результата, зависящего от внешних и внутренних фактов. Все указанные компоненты направлены на достижение указанной цели.

Разработка и внедрение стратегии развития учебно-педагогического и образовательно-воспитательного процессов происходит в процессе применения и реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения. Стратегии развития процессов в данном случае соответствуют целям, задачам, объектам и процессам проектной деятельности [4].

Компонентами проектной деятельности специалиста профессионального обучения являются:

- аналитико-диагностирующий компонент (изучает реальное состояние проектной деятельности, мониторинг её особенностей и качеств);
- прогностико-проблемный компонент (формирует проблему, в которой реализуется сама проектная деятельность и определяет пути дальнейшей разработки проекта);
- организационный компонент (выявляет субъекты проектной деятельности и определяет их функциональность);
- программно-методический компонент (выявляет возможности реализации деятельности через создание комплекса мероприятий для перспективных направлений разработки проекта);
- контрольно-рефлексивный компонент (формирует контрольно-оценочную деятельность и экспертизу оценки готового проекта).

Управляемость, ответственность, технологичность, компетентность, предприимчивость, структурность, прогностичность, интегративность, самостоятельность и востребованность выступают свойствами и характеристикой проектной деятельности.

К факторам, устанавливающим развитие проектной деятельности педагога профессионального образования, относят:

- фактор интеграции;
- фактор гуманизации;
- фактор технологизации образования;
- фактор социально-экономического развития;
- фактор инновационного развития;
- фактор развития деятельности в системе проектирования педагогических ситуаций, систем и процесса [5].

Особенностями проектной деятельности педагога профессионального обучения являются:

- наличие творческого потенциала проектной деятельности;
- взаимосвязь факторов и условий, способствующих реализации не только творческого замысла, но и решения творческих и профессиональных задач;
- формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности и т.д. [3].

Проектная деятельность является системой, интегрирующей различные свои формы и в учебный процесс, и в педагогическую деятельность, а также взаимно связывает все свои компоненты.

В процессе проектной деятельности обучающиеся решают конкретные задачи, работают с учебной, специальной и справочной литературой, оформляют результаты своей работы и в результате этого получают практические навыки.

Проектная деятельность, являющаяся системой образовательно-педагогической и учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивает эффективную и интеграционную подготовку будущих специалистов профессионального обучения.

Структуру проектной деятельности состоит из следующих звеньев [6]:

1. Фундаментальные исследования.
2. Методологические исследования.
3. Практические исследования.
4. Опытные разработки.
5. Изобретательная деятельность.
6. Практическая деятельность.
7. Проектная деятельность.

**Выводы.** Таким образом, проектная деятельность характеризуется целостностью, интегрируемостью, самостоятельностью, прогностичностью, гуманизацией. Проектная деятельность, реализующаяся в учебном процессе педагогической деятельности через различные её формы, взаимосвязана со всеми компонентами деятельности. Так же она является системной образовательно-педагогической и познавательной деятельностью студентов, обеспечивающая эффективную подготовку будущих специалистов профессионального обучения.

#### **Литература:**

1. Маркова С.М., Зиновьев О.А., Колчина И.А. Интеграция содержания профессионального образования // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 3(12). – С. 48-53.
2. Маркова С.М., Зиновьева С.А. Исследование проектной деятельности в профессиональном образовании // Монография. Мининский университет. – Нижний Новгород. – 2021. – 170 с.
3. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1(13). – С. 23.
4. Маркова С.М. Дидактическая система проектирования педагогического процесса в профессиональном образовании // Учебно-методическое пособие для научно-педагогических работников, педагогов общих и профессиональных учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.04, 44.04.04 "Профессиональное обучение (по отраслям)". – Нижний Новгород. – 2016. – 162 с.
5. Мурыгина К.Д., Цыплакова С.А. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентного подхода // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции Государственный гуманитарно-технологический университет. – Орехово-Зуево. – 2019. – С. 323-328.
6. Уракова Е.А. Особенности непрерывного многоуровневого высшего профессионального образования // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина". – Нижний Новгород. – 2021. – С. 55-57.
7. Уракова Е.А., Быстрова Н.В., Захарова Н.А. Развитие и применение проектного подхода в профессиональном образовании в России и за рубежом // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 227-229.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук Буховцева Ольга Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан);

**кандидат психологических наук, доцент Шкляр Наталья Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан);

**кандидат педагогических наук, доцент Карынбаева Ольга Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан)

### **К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

*Аннотация.* В статье раскрывается значимость вузов в социализации студентов. Рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе социализации в условиях вуза. Описывается потенциал педагогического сопровождения куратором социализации первокурсников. Представлена модель педагогического сопровождения социализации студентов первого курса в условиях вуза.

*Ключевые слова:* компетентный подход, кураторство, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, социализация, студенты первого курса.

*Annotation.* The article reveals the importance of universities in the socialization of students. The problems faced by students in the process of socialization in the conditions of a university are considered. The potential of pedagogical support by the curator of the socialization of freshmen is described. A model of pedagogical support of the process of socialization of first-year students in the conditions of a university is presented.

*Keywords:* competence-based approach, supervision, pedagogical support, pedagogical support, socialization, first-year students.

**Введение.** Согласно новым ФГОС ВО РФ (поколение 3+) у студентов выпускных курсов бакалавриата должна быть сформирована компетентность социального взаимодействия. Другими словами, выпускники должны обладать способностью работать в команде, толерантно воспринимать личностные, социальные и культурные различия, готовностью к сопровождению различных участников образовательного процесса.

Условия, создаваемые в высших учебных заведениях, в идеале, способствуют активному развитию личностных качеств каждого студента, принятию норм и формированию позитивных ценностей. Такие условия, как правило, благоприятны для развития способности социализации в изменившихся условиях среды. Вместе с тем, у молодых людей, не прошедших вузовского обучения, часто уровень социализированности, набор социально-значимых качеств и потенциал значительно ниже, чем у тех, кто имеет высшее образование.

**Изложение основного материала статьи.** Высшая школа в процессе социализации занимает существенное место, поскольку обучение в вузе совпадает с временем наиболее активного психологического и социального формирования

личности, а также осмысления своего места в обществе. При обучении в высшей школе личность достигает исходной профессиональной компетентности, необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности, осваивает нормы субкультуры, повышает свои адаптивные возможности [3].

Эффективная социализация молодых людей в условиях вуза позволяет им считать себя значимой частью общества в большей степени, чем те, у кого нет студенческого опыта. Такая социализация способствует успешной жизнедеятельности выпускников, как в профессиональном сообществе, так и в других разнообразных сферах человеческой активности, которая осуществляется в интересах личности, государства и общества.

Социализация является важнейшим этапом развития каждого студента вуза. Она подразумевает процесс, в котором развивается способность к самостоятельному, активному построению собственной жизнедеятельности. В процессе социализации личность воспринимает себя не только как значимую часть общества, но и как неповторимую целостность [1].

Однако исследования показывают, что у многих студентов отсутствует мотивация к осуществлению учебной деятельности, недостаточен уровень принятия других, они обладают слабым умением устанавливать контакты с окружающими людьми и регулировать межличностные отношения. Социологические исследования показывают, что часто студенты не удовлетворены вузовской жизнью, сомневаются в правильности своего выбора, не уверены в том, что смогут состояться в той сфере профессиональной деятельности, которую осваивают. Это значительно затрудняет процесс социализации студентов, тормозит становление их личностного и профессионального самоопределения. Первокурсники отмечают различные трудности, существенно влияющие на вхождение в студенческую жизнь: перегруженность занятиями, новая обстановка, нехватка внимания со стороны кураторов, недостаток материальных средств, неумение организовать себя и т.д. В начале обучения в вузе студенты испытывают особые трудности, порождаемые столкновением своего субъектного опыта с общественными нормами, а также несоответствием между ощущением свободы и слабо развитым самоуправлением. Всё это может быть результатом недостаточного воспитательного воздействия в условиях вуза, когда вуз отчужден от проблем, с которыми ежедневно сталкивается студент.

Перечисленные тенденции доказывают необходимость совершенствования воспитательной работы в вузах. Это возможно с помощью насыщения деятельности кураторов новыми ценностями и смыслами. Требуется организация специальной деятельности, которая была бы способна охватить большинство сфер жизнедеятельности студентов, способствуя тем самым их социализации в условиях вуза еще на начальных этапах обучения.

В жизнедеятельности студентов реализуются как минимум две стратегии социализации:

- пассивное приспособление к новым людям, условиям, видам деятельности или адаптация;
- активное освоение новой среды, направленное на ее улучшение, реализация условий для благополучной жизнедеятельности, активное изменение себя в этой среде.

Вторая стратегия подразумевает субъектную позицию студента. Она представляется наиболее удачной, так как способствует осознанию себя и своего места в сфере общественных отношений, формированию стратегии собственной деятельности, дальнейшему личностному и профессиональному развитию будущих специалистов, их стремлению к самосовершенствованию и самореализации.

В качестве результата социализации выступает кластер компетентностей (приобретенных знаний, умений, личностных и профессиональных качеств, ценностных отношений, опыта и др.), необходимый для плодотворного выполнения разнообразных социальных ролей. Достижение человеком продуктивного баланса между сформированностью черт задаваемых статусом и обособлением в обществе является социализированностью.

Представляется целесообразным рассмотреть содержание понятия «социализация» с точки зрения компетентностного подхода, который означает необходимость перехода от знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего образования. При этом в качестве базового следует использовать понятие «социальная компетентия». В исследованиях последних лет данный феномен рассматривается как собирательное понятие, которое свидетельствует об уровне социализации. К тому же, И.А. Зимняя отмечает, что в целом, все компетентности социальные, в связи с тем, что они формируются в обществе, кроме того они по своему содержанию социальные, а также они возникают и функционируют в социуме [2].

Что касается студенческого возраста, то именно в вузе должны развиваться такие социальные компетенции молодых людей как умения:

- вступать в коммуникативные отношения;
- ориентироваться в социальных ситуациях;
- планировать совместную деятельность;
- сотрудничать с другими людьми в различных социальных ролях, избегая анти взаимодействия;
- выражать во взаимодействии с другими, толерантность, гуманизм, эмпатию, уважение.

К социальным компетенциям необходимо отнести способность избегать конфликтов, установления взаимопонимания в соответствии с конкретной ситуацией, создания климата доверия, владение различными способами взаимодействия в личных интересах, что выражается в развитии необходимых личностных качеств, постоянном самопознании, формировании культуры мышления и поведения, а также психологической грамотности. Именно овладение указанными компетенциями означает результативность социализации студентов.

Для результативности социализации первокурсников, среда вуза должна ощущаться ими как лично значимая, позволяющая научиться сотрудничать с другими людьми, а также в полной мере реализовать себя. Такая среда должна восприниматься студентами вуза как важное средство и условие для свободного самоопределения и саморазвития.

Каждый студент способен осуществить свой выбор и выстроить индивидуальную траекторию своего культурного развития только в правильно организованной среде. В этом случае может быть обеспечена результативность социализации студентов, связанная с успешным освоением ими опыта предшествующих поколений и формированием личности компетентного специалиста.

«Успех» или «неудача» социализации зависят от методов, применяемых для ее осуществления, от качества профессиональных умений преподавателей (кураторов), от активности молодых людей. При этом результативность социализации студентов решающим образом зависит от того, насколько успешно осуществляется данный процесс на 1-м курсе.

Студенты, находящиеся в процессе социализации, нуждаются в педагогической поддержке и педагогическом сопровождении. Те студенты, которые имеют явные трудности, возникающие в процессе адаптации к новой среде вуза, как правило, нуждаются в педагогической поддержке. По мере же личностного и социального развития студентов педагогическая поддержка всё чаще должна переходить в педагогическое сопровождение. При педагогическом сопровождении по сравнению с поддержкой, со временем уменьшается степень вмешательства сопровождающего в развитие студента. Кроме того, возрастает умение сопровождаемого автономно разрешать разнообразные проблемы.



В реальности процессы развития студентов не синхронны. Каждый студент обладает индивидуальными психологическими особенностями, имеет как сильные, так и слабые стороны, владеет субъективными установками и «стартовыми условиями». В результате, в одно и то же время части студентов нужно оказывать педагогическую поддержку, а при этом других достаточно сопровождать. Сказанное не означает, что при попадании сопровождаемых в сложную проблемную ситуацию им не нужна педагогическая поддержка. Оба рассматриваемых вида деятельности не исключают, а органично дополняют друг друга. Поддержка и сопровождение являются нелинейными синергетическими процессами. Они протекают в ходе чередования фаз открытости и закрытости, последовательности непрерывных и дискретных периодов развития.

Потенциал педагогического сопровождения предполагает способность, готовность и возможность педагога к качественному выполнению этой профессиональной деятельности. В нынешних условиях, как поддержку, так и сопровождение осуществляют кураторы, обладающие конкретными функциями.

Способность куратора к сопровождению означает наличие совокупности тех характеристик, которые в процессе активной саморегуляции вырабатываются, развиваются и проявляются в рассматриваемых видах деятельности, обуславливая успешность их выполнения.

Переход к педагогическому сопровождению процесса социализации, дает возможность совершенствования среды вуза. Такая деятельность педагога, может стать особой системой взаимодействия куратора и первокурсников, направленной на обретение студентами субъектности, их самоопределение, развитие и укрепление качеств, способствующих результативности их социализации. Эта система подразумевает содействие самоопределению и самостроительству личности студента, развитию его индивидуальности и социально значимых качеств.

Основными условиями, обеспечивающими педагогическое сопровождение студенческой группы первого курса, являются: ориентация на личность студента, на его ожидания и потребности; создание условий для усвоения опыта проектирования разнообразных образовательных и жизненных ситуаций; обеспечение субъект-субъектного взаимодействия участников в течение всей совместной деятельности, начиная от целеполагания и заканчивая рефлексией полученного результата; осуществление педагогической поддержки и/или педагогического сопровождения куратором студентов.

Известно, что кураторам отводится важная роль в личностном и профессиональном становлении будущих специалистов. Их труд часто определяет качество студенческой составляющей вузовской среды. Он задает выбор, какими будут студенты – управляемыми, выполняющими требования, «послушными» или самоуправляемыми, инициативными, самостоятельно определяющимися. Деятельность кураторов, как значимых агентов социализации студентов, относится к ведущим факторам социализации. Следовательно, куратор, при осуществлении педагогического сопровождения, способен стимулировать личностный потенциал первокурсников, активизировать их личную позицию.

Как результат социализации студентов можно рассматривать освоенные ими знания, умения, сформированные профессиональные и личностные качества, позволяющие полноценно выполнять разнообразные социальные роли.

Для эффективного осуществления педагогического сопровождения социализации первокурсников, куратору необходимо использовать адекватную концептуальную модель. К тому же, четко структурированное моделирование рассматриваемого процесса создает потенциальную основу для получения нового знания, которое может быть наглядно представлено в виде, пригодном для использования в практике.

Концептуальная модель как система в обязательном порядке должна содержать блок, характеризующий ее целевую ориентацию. Целью перехода к педагогическому сопровождению является обеспечение результативности социализации первокурсников. Это означает такую систему практической деятельности, организуемую преподавателем, в рамках которой: создаются благоприятные условия для развития каждого студента и активного формирования сплоченного студенческого коллектива; оказывается содействие успешному вхождению первокурсников в новую для них среду вуза; осуществляется помощь в осмыслении студентами и преодолении трудностей в учебной деятельности; обеспечивается поддержка формирования положительного представления первокурсников о будущей профессии; оказывается помощь как в личностном, так и в профессиональном самоопределении студентов.

В концептуальной модели выделяются четыре практических блока: диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, рефлексивно-оценочный.

Диагностико-аналитический блок обеспечивает изучение и выявление разнообразных трудностей, которые встречаются на пути студентов в начале обучения в вузе, оценку уровня социализированности первокурсников в начале первого года обучения и в конце. В его ходе осуществляется анализ рефлексивных эссе. Они позволяют охарактеризовать отношение к новой студенческой жизни, способное оказать влияние на протекание процесса социализации.

Мотивационно-целевой блок включает постановку цели, выбор разнообразных методов, форм и средств работы со студентами первого курса, создание условий для развития мотивации студентов к учебной деятельности.

Содержательно-процессуальный – содержит разработку конкретного содержания и осуществление педагогического сопровождения. Эффективность реализуемого куратором сопровождения обеспечивается применением деятельностного, субъект-субъектного и личностно-ориентированного подходов. Опирается на принципы субъектности, гуманизации, индивидуализации и диалогичности.

Рефлексивно-оценочный блок подразумевает осмысление, а также анализ хода и результатов проводимой работы, подведения итогов, совершенствование содержания педагогического сопровождения.

**Выводы.** Концептуальная модель, обеспечивающая педагогическое сопровождение социализации первокурсников, позволяет усовершенствовать работу куратора. Она представляет собой организацию систематических Встреч куратора и студентов. В ходе таких Встреч образуется особое единство, выстраиваются гармоничные отношения всех участников процесса. В идеале, такие Встречи должны стать событиями в жизни первокурсников, ориентированными на их самовыражение, личностный рост, самораскрытие и самопознание. Указанным эффектам способствует установление благоприятного эмоционального фона, открытость всех участников, эмпатийная коммуникация, заинтересованное слушание.

#### Литература:

1. Вальтеран, Е.В. Теоретические основы исследования дидактической адаптации студентов / Е.В. Вальтеран, М.А. Крылова // сборник статей и тезисов по итогам Круглого стола, посвященного проблемам адаптации студентов-первокурсников «Адаптация первокурсников к вузовской среде в системе студенческого самоуправления». Под редакцией Н.И. Иванова, М.В. Борисовой, В.В. Меньших, Н.А. Михалевой. – М.: ГУЗ, 2016. – 135 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Седова, Н.Е. Вопросы теории и практики педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе / Н.Е. Седова, Е.В. Тарабанько // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. № – 15. – С. 99-102.

УДК 371

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

## СУЩНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

*Аннотация.* Компетентностный подход является основной идеей Болонского процесса и служит концептуальной основой для разработки и внедрения действующих федеральных национальных стандартов высшего образования. В статье раскрываются особенности реализации инвертированного обучения в условиях цифровизации образования, а также необходимость формирования медиаспособностей будущих педагогов профессионального обучения, как фактора повышения эффективности обучения.

*Ключевые слова:* способность, медиаспособность, медиаспособность педагога, формирование медиаспособности.

*Annotation.* The competence approach is the main idea of the Bologna Process and serves as a conceptual basis for the development and implementation of existing federal national standards of higher education. The article reveals the features of the implementation of inverted learning in the conditions of digitalization of education, as well as the need for the formation of media abilities of future teachers of vocational training as a factor in improving the effectiveness of training.

*Keywords:* ability, media ability, teacher's media ability, formation of media ability.

**Введение.** Современная медиасреда служит условной системой для решения человеком широкого круга задач: профессиональных, утилитарных, а также задач саморазвития, самовыражения и самопознания. Для успешной реализации профессиональной деятельности будущим педагогам необходимо подготовиться к непрерывному саморазвитию, умению обрабатывать информацию, исследовать новые технологии и находить способы их использования в учебном процессе. Это требование к выпускникам отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте (3++) «Преподавание и образование», который включает в себя общие, общие специальности и профессиональные способности. Кроме того, новые профессии предлагают перспективные направления профессиональной деятельности будущих педагогов, которые также напрямую связаны с медиасредой.

Европейская организация IFTF (Институт будущего) предложила визуальную карту будущих навыков (Сводная карта 2 будущих профессиональных навыков) в 2011 году. В этой визуализации названы ключевые навыки будущих специалистов: новая медиаграмотность, виртуальное сотрудничество [1], трансдисциплинарность [3], дизайн-мышление [4] и др.

Необходимо понимать, что сегодняшняя медиасреда сложилась на основе ряда технологий. Социальные сети внесли важный вклад, позволив пользователям создавать медиаконтент. Однако на данном этапе все чаще используются семантические [5] и интеллектуальные технологии. Например, объединение возможностей Semantic Web и интернет-видео для разработки цифрового контента позволяет воспроизводить видеоклипы на основе заданных ключевых слов [6].

Т.Ш. Шихнабиева отметила, что «более интеллектуальные технологии в образовательных информационных системах могут поддерживать построение последовательности отдельных курсов обучения, интеллектуальный анализ реакций учащихся, обеспечивать интерактивную поддержку и решать проблемы» [14]. Эта область исследований связана с анализом образования и больших данных.

**Изложение основного материала статьи.** Основной задачей научных исследований в рамках компетентностного метода является изучение структуры компетентности и формулирование эффективных путей ее формирования. Перспективный анализ развития образования в России и за рубежом показывает, что функция педагогов постепенно переходит от непосредственного общения со студентами к взаимодействию со студентами через различные средства массовой информации и разработке обучающих компьютерных программ для адаптации их к конкретным условиям, включая изменения в области СМИ и информационном круге. В связи с этим формирование медиаспособностей педагога становится все более и более важной.

Наиболее эффективной и актуальной методикой формирования медиаккомпетентности педагога является методика их самопроектирования, реализация которой позволяет не только сформировать эту компетенцию во время обучения в вузе на уровне, требуемом стандартом, но и обеспечить саморазвитие на всем профессиональном пути.

Медиакомпетентность обычно определяется как всестороннее качество личности, проявляющееся в подготовке, отборе, использовании, критическом анализе, оценке, создании и распространении медиатекстов различных типов, форм и жанров.

В. Вебер рассматривает медиаккомпетентность как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать информацию в различных формах» [2]. В контексте данной статьи мы рассмотрим следующие основные аспекты медиаккомпетентности педагога: умение оценивать и анализировать, а также создавать и редактировать мультимедийные образовательные ресурсы. Для анализа динамики развития медиаккомпетентности необходимо выделить ее структуру.

В частности, А.В. Федоров предложил следующий набор показателей для формирования медиаспособностей человека: мотивация, связь, информация, восприятие, интерпретируемость (оцениваемость), практичность (активность) и креативность. Эти показатели позволяют нам определить и оценить уровень сформированности медиаккомпетентности (высокий, средний и низкий) [12].

На основе анализа образовательных стандартов предложены уточненные характеристики показателей и уровней развития медиаспособностей студентов, включая знания и практическое применение, что особенно важно при решении профессиональных задач. В процессе развития медиаспособностей будущих педагогов необходимо формировать их подготовку к решению задач поиска, оценки и отбора медиаинформации для дальнейшего использования при проектировании электронных образовательных ресурсов.

Многие исследователи в области медиаобразования и медиаккомпетентности дали различные определения термина «медиаккомпетентность» и методов ее оценки.

Медиаккомпетентность является неотъемлемой частью личной медиакультуры и понимается как «диалогический метод взаимодействия с информационным обществом, включающий ценностные, технологические и личностные творческие компоненты и приводит к развитию интерактивных субъектов» [7].

Мы считаем, что медиаккомпетентность педагогов тесно связана с информационной компетентностью, включая критический анализ медиатекстов и объединяет три основные функции:

- выявление, анализ и критическая оценка медиатекстов;

- создание и использование медиатекстов для решения учебных задач;
- развитие способностей критически оценивать, использовать и создавать медиатексты.

В целях формирования медиаспособностей было принято не только медиаобразование будущих педагогов в университетах, но и курсы повышения квалификации по медиакультуре. Например, в контексте изучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной педагогической деятельности», целью освоения которой является развитие у студентов профессиональных знаний, навыков и умений в использовании информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности, а также удовлетворение личных и познавательных интересов, приобретение соответствующих знаний и навыков [4].

Анализ современных требований к медиакомпетентности педагогов и методов их формирования позволяет нам сделать вывод, что наиболее эффективной и подходящей техникой для решения современных задач является самопроектирование этой способности.

Анализ различных теорий саморазвития привел нас к формированию теоретического понимания процесса самопроектирования медиаспособностей и определению его процедурных характеристик: источником самопроектирования являются личностные потребности студентов в саморазвитии. Важнейшей предпосылкой является подготовка к самопроектированию. Стимулирующим фактором является собственная деятельность студентов, примеры значимых личностей и целенаправленная работа преподавателей университета по формированию медиаспособностей.

Центральной идеей обновления действующих федеральных государственных образовательных стандартов является универсализация общекультурных способностей, формирование которых направлено не на каждое направление, а на весь уровень высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). В связи с этим определение инвариантов в структуре медиакомпетентности позволяет определить общие компоненты, необходимые каждому педагогу.

В научно-методической литературе предлагаются три модели интеграции медиаобразования в образовательный процесс: введение отдельных учебных предметов (так называемое специальное медиаобразование); решение проблемы медиаобразования в учреждениях дополнительного образования (факультативное медиаобразование); непосредственное формирование медиакультуры и медиаспособностей в школах и университетах (комплексное медиаобразование) в процессе изучения традиционных курсов и программ.

Мы считаем, что третья модель является наиболее подходящей и необходимо включить в цели подготовки преподавателей вузов подготовку к самостоятельному проектированию медиаспособностей как совокупности знаний, навыков, мотивации и личностных качеств для выявления и преодоления барьеров на пути к медиаинформации, проектирования образовательной, познавательной, исследовательской, профессиональной и преподавательской деятельности в области медиа. Такой вид подготовки позволяет сформировать не только медиаспособности, но и способности к саморазвитию, которые связаны с непрерывной реформой образования и меняющимися условиями.

**Выводы.** Таким образом, на всех этапах развития медиакомпетентности студентам необходимо находить, анализировать и обрабатывать большое количество мультимедийной информации. Особое значение имеет время выполнения самостоятельных проектов, поскольку этот показатель влияет на уровень мотивации студентов: понять алгоритм процесса разработки собственных электронных образовательных ресурсов и оценить время, необходимое для получения готового продукта. Эффективность поиска зависит от наличия в Интернете изображений, похожих на образец и проиндексированных поисковыми системами. В процессе развития медиаспособностей будущие педагоги приобретают навыки, которые так важны для будущих профессионалов: медиаграмотность, виртуальное сотрудничество, междисциплинарность, а также освоение и применение новых технологий.

#### Литература:

1. Блинов, В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – Москва: Перо, 2019. – 72 с.
2. Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и Образование. – 2017, № 8
3. ГОСТ Р 52653-2006. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения: утв. Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27.12.2006 г. № 419-ст. – Москва: Стандартинформ, 2018. – 18 с.
4. Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов // Медиаобразование. – 2005. – № 1. – С. 77-80.
5. Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2004.
6. Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 24 с.
7. Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. – 2004. – 24 с.
8. Можарова А.Э., Можаров М.С. Медиакомпетентность будущего учителя как необходимое условие его продуктивной творческой активности // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 75-82.
9. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9). – URL: <http://neorusedu.ru/about>.
10. Рабочая программа по дисциплине «Информационные технологии в профессионально-педагогической деятельности» / Ю.А. Колесникова, А.Г. Окуловская. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 12 с. Текст: непосредственный.
11. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Дис. ... канд. педаг. наук. – Ростов, 2006.
12. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. – 2007. – № 10.
13. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
14. Шихнабиева Т.Ш. О некоторых направлениях интеллектуализации информационных систем образовательного назначения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3(33). – С. 98-104.

УДК 371

доцент кафедры музыкальной педагогики  
и исполнительства Веселова Елена Леонидовна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПЬЯНО

*Аннотация.* В статье подтверждается необходимость обращения к опыту театральной педагогики для совершенствования профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза на уроках фортепиано, с целью развития их эмоциональной культуры, овладения средствами выразительного исполнения, навыками саморегуляции для воздействия на аудиторию, а также развития таких навыков, как произвольное внимание и интуиция. Что особенно важно в современной педагогической практике, так это теоретическая и практическая проработка современных вопросов подготовки студентов. В статье дается определение понятия «театральная педагогика», а также ее целей и задач. Автор перечисляет современные социальные и культурные факторы, определяющие интерес к театральному образованию, а также основные принципы достижения целей и задач театрального образования. Автором сделаны выводы о потенциале театральной педагогики в профессиональной подготовке специалистов в будущем.

*Ключевые слова:* профессиональные способности, метод системной деятельности, обучение фортепиано, студенты.

*Annotation.* The article confirms the need to turn to the experience of theater pedagogy to improve the professional training of students of the humanities college in piano lessons, in order to develop their emotional culture, mastering the means of expressive performance, mastering skills and self-regulation skills to influence the audience, as well as the development of skills such as voluntary attention and intuition. What is especially important in modern pedagogical practice is the theoretical and practical study of modern issues of student training. The article gives the author's definition of the concept of "theater pedagogy", as well as its goals and objectives. The author lists modern social and cultural factors that determine interest in theater education, as well as the basic principles of achieving the goals and objectives of theater education. The author drew some conclusions about the potential of theater pedagogy in the professional training of specialists in the future.

*Keywords:* professional abilities, method of systematic activity, piano teaching, students.

**Введение.** Динамика современной жизни выдвигает высокие требования к развитию профессиональных способностей будущих выпускников вузов и формированию у них значимых личностных и социальных качеств в процессе обучения.

Участие студентов в активном творческом процессе основано на их эмоциональном и интеллектуальном познании реальности: интересное и увлекательное коллективное творчество, личность, которая влияет на эмоциональную и творческую сферу, самовыражение и эффективное участие обеих сторон, а также интерес к познавательному и эмпатическому процессу студентов с разным опытом, интересами и способностями.

Принципы театральной педагогики, определяющие характеристики музыкального образования: артистизм, образность, воображение, вариативность и импровизация, эмпатия, жизненная сила и драматизм. Эти принципы обновляют содержание образовательного процесса посредством образной и эмоциональной оценки стандартов педагогической деятельности: сочувствие к происходящим событиям, свобода передвижения, деятельность и инициатива в процессе творческого взаимодействия.

Потенциал театральной педагогики – это совокупность средств воздействия на эмоции и воображение обучающихся, которые заставляют их реагировать мгновенно и в полной мере, стимулируют внутренний художественный и творческий потенциал аудитории, расширяют сферу профессиональных способностей педагогов, обогащает его художественные и педагогические методы и навыки, а также развивает личные способности обучающихся.

Методы драматической педагогики влияют на формирование личности, ее деятельность и всю ее активно-творческую, художественно-интеллектуальную сферу. Движущая сила любого процесса должна быть не только логической и теоретической, но и художественной, интеллектуальной, динамичной, содержательной и выразительной.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе, который мы рассматриваем, мы установили стандарты оценки показателей педагогической деятельности и методов самовыражения для профессионального роста студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано, а именно:

- а) проявление интереса к учебной деятельности;
- б) умение общаться вербально и невербально;
- в) умение действовать в образе произведения искусства;

г) самооценка эффективности ввода образов в соответствии с уровнем и этапом: низкий (визуально-зрелищный), средний (музыкально-ассоциативный) и высокий (метафорически-семантический) [1].

В то же время было установлено, что компоненты театральной педагогики помогают пробудить энтузиазм и интерес к познавательному процессу, пробуждают эмоции и творческую свободу, повышают активность педагогов и развивают способности обучающихся на основе выбора изучаемых произведений искусства.

Яркий и законченный художественный образ содержит различные эстетические принципы: художественно-драматические, развлекательные, лирико-драматические, с заговором. Это стимулирует многомерное восприятие музыкальных образов.

Образное и художественное содержание учебных материалов основано на конкретных деталях произведений искусства и отображается в сознании как общий образ динамичного, драматичного, визуально зрелищного и слухового развития. Такой художественный образ может вызвать интерес, привлечь и побудить будущих педагогов испытать эмоциональную и творческую свободу. Результатом является эмоциональное усиление, яркие эстетические впечатления и удовольствие от общения с произведениями искусства.

При выборе используемых учебных материалов для студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано учитываются следующие факторы:

– содержание образования подчеркивает выбор высокохудожественных материалов, которые должны учитывать зависимость от образовательных целей: воспитание компетентности, свободы, раскрепощения, принятия, понимания и немедленного реагирования личности будущих педагогов; анализ содержания образования является важным процессом, и выбор репертуара проявляется в гедонизме, педагогике, коммуникации, информации, моральной эстетике и психотерапии;

– внедрение нетрадиционных методов и приемов преподавания.

Нетрадиционные, свободные и гибкие формы, построенные в соответствии с законами театрального искусства, по существу, пространственны, изменчивы и основаны на времени. Привлекательная суть этой формы обучения заключается в создании необходимых условий для совершенствования режиссуры, искусства, художественных способностей и развития творческой инициативы [4].

Педагогика театральной деятельности является всеобъемлющей и может усилить процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, поскольку она использует театрально-ролевое содержание учебных сюжетов, переосмысливает данные художественные тексты, реализует собственные идеи и в полной мере воплощает способность художественного образа с помощью различных театральных выражений.

В настоящее время понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и навыков, определяющих эффективность работы; сочетание личностных качеств и активов; совокупность личностных качеств, обладающих большими знаниями и профессиональной значимостью; профессионализм; объединение теоретической и практической подготовки к работе; способность выполнять сложные культурные виды действий и т.д. Педагогические условия для формирования профессиональных способностей включают создание образовательной среды для студентов путем внедрения театральной деятельности, использования комплексных рефлексивных методов в образовательной деятельности и развития сотворчества преподавателей и студентов путем реализации модели субъект-субъектного взаимодействия в образовательной деятельности.

Вопрос мотивации к обучению студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано сегодня является одним из центральных вопросов, который напрямую связан с персонализацией образования и развитием личностного творческого потенциала. Роль педагогов при этом сегодня значительно возросла. Студенту нужен живой, чувствующий, желающий знать, сопереживающий и радостный собеседник.

Педагог должен уметь заинтересовать обучающегося, иначе с ним не будет контакта, и культурные знания, которые педагог передает обучающемуся как будущему специалисту, последнему будут не интересны. Однако педагог к такой деятельности не будет готов, если система формирования профессиональных способностей не изменится. Здесь особое место занимает пропедевтическая учебная программа «Театральная педагогика». Эффективность театральной педагогики в профессиональной подготовке специалистов обусловлена тем, что интерес к театральной деятельности всегда был связан с межличностными отношениями. Театр исследует взаимодействие между людьми и миром в целом.

Творческие образовательные учреждения обладают потенциальными возможностями для формирования профессиональных способностей студентов. Это обусловлено спецификой профессиональной подготовки специалистов (особенно объединением теории и практики в единый общий процесс, системным и коллективным характером профессиональной деятельности, возможностью поэтапного выполнения поставленных задач с учетом психофизических особенностей студентов) и смысловой направленностью профессиональной деятельности, в основном ориентированной на направление личных идеалов, ценностей и духовных потребностей.

Театральная деятельность помогает синтезировать все психологические процессы человека: восприятие, мышление, воображение, речь, и проявляется в различных видах деятельности (речевой, спортивной, музыкальной, изобразительной). Идеальным результатом современного образования должен быть компетентный специалист, а реальным результатом должно быть создание условий для достижения поставленных целей в образовательных учреждениях.

Театральная педагогика является всеобъемлющей и может усилить процесс формирования профессиональных способностей будущих специалистов. Способность в полной мере отражать художественный образ с помощью различных выразительных средств способствует этому процессу. Этот метод включает в себя: интонацию, имитацию, пантомиму, упражнения и пение. Когда речь заходит о театральной педагогике, это обычно означает игру с образами, которые позволяют формировать профессиональные способности специалистов в формате новых образовательных стандартов. Кроме того, театральная педагогика в процессе коллективного творчества, организованного по законам искусства, создает экспертную компетентностную модель, основанную на различных художественных возможностях, учитывающих индивидуальность обучающихся.

В ходе перехода на новые федеральные национальные образовательные стандарты цели и задачи обучения тщательно пересматриваются и корректируются с точки зрения приоритетов, ожидаемых результатов и методов достижения этих целей. Эти стандарты основаны на методах систематической деятельности и рассматривают образовательные результаты как системный компонент федеральных стандартов. Развитие личности обучающихся на основе общих и профессиональных способностей является целью и главным результатом образования. Художественно-творческая среда – это образовательное пространство, в котором возможно активное формирование, развитие и применение способностей.

Практический опыт показывает, что процесс формирования творческого потенциала обучающегося является достаточно сложным и трудоемким. Если он будет сформирован с помощью пропедевтических курсов, то эффективность процесса будет достигнута за более короткий промежуток времени. В рамках такого курса возможна подготовительная работа, и тогда формирование базовых и профессиональных способностей будет мотивированным процессом. Не каждая дисциплина может решить указанную задачу. По нашему мнению, согласно педагогическим исследованиям последних лет, таким проектом по продвижению педагогики может быть проект по формированию профессиональных качеств студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано.

Театральная педагогика располагает ресурсами для активного развития вышеперечисленных профессиональных способностей в процессе коллективной творческой деятельности. Этот вид деятельности создает условия для социальной и культурной адаптации личности, что является первым и важным шагом на пути к профессии, личностному самоопределению и дальнейшей самореализации.

Характеристики театральной педагогики включают продуктивные действия, партнерские обмены, событийное выражение образовательных процессов, принцип игровой импровизации, принцип содержательного разнообразия в образовательной деятельности, основной принцип невербальных средств выражения, принцип изменения ролей обучающихся и педагогов и принцип предоставления важных ролей образовательному процессу (носитель информации, носитель мысли).

При реализации плана театральной педагогики в гуманитарном университете по классу фортепиано можно выделить, по крайней мере, две основные проблемы, которые часто возникают в процессе реализации:

1. Первая проблема связана с тем, что характер взаимодействия субъектов системы образования часто не соответствует индивидуализированному характеру социально-психологических отношений в современном обществе. В течение длительного времени профессиональные школы характеризовались взаимодействием в стиле монолога между преподавателями и студентами. Интерактивный диалог обучения в первую очередь предполагает принятие равного статуса взрослых и обучающихся, сотрудничества.

2. Вторая проблема – это мотивация учебной деятельности. Это один из центральных вопросов, который напрямую связан с персонализацией образования.

В современной практике профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано недостаточное внимание уделяется исследованию и овладению современными методиками преподавания, что позволяет существенно изменить методику организации учебного процесса в рамках театральной педагогики. Педагог должен уметь заинтересовать обучающегося, иначе контакт с ним никогда не будет полноценным диалогом.

Потенциал театральной педагогики – это набор методов эмоционального и образного воздействия, который позволяет обучающимся реагировать мгновенно и в полной мере, способствует раскрытию внутреннего художественного и творческого потенциала обучающихся, расширяет спектр профессиональных возможностей, на которые влияет педагог, обогащает художественные и педагогические методы, навыки педагогов, развивает личностные способности обучающихся [10].

**Выводы.** Таким образом, содержание образования, основанное на художественных средствах театральной педагогики, значительно активизировало процесс подготовки студентов гуманитарного вуза в классе фортепиано при соблюдении следующих условий:

- педагог использует не только академические, но и гибкие, свободные, вариативные и синтетические формы работы;
- использование нетрадиционных приемов и методов для определенных образных ассоциаций в эмоциональной памяти обучающихся, внимание к восприятию смысловых подтекстов, развитие воображения, эмпатии и навыков рефлексии.

Модель обучения «эмпатия и действие в образе» достигается за счет профессионально-ориентированного обучения и даёт новые возможности во взаимодействии между преподавателями и студентами, а именно:

- на основе театральной педагогики возможно усилить командную подготовку обучающихся и использовать в учебной деятельности компоненты художественной мотивации, эмоционального общения, оценки театрального образа и отражения, методов самовыражения и показателей методов художественной коммуникации;

- деятельность преподавателей и студентов активизируется на основе обновленного содержания работы. При этом определяется последовательность применения трех уровней-этапов: визуально-зрелищного, музыкально-ассоциативного и образно-смыслового, характеристики которых используются для оценки эффективности вхождения в образ, тем самым оценивая профессиональный рост будущих специалистов.

#### **Литература:**

1. Басина, Н.Э. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды: образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования // Н.Э. Басина, Е.З. Крайзель, Н.Н. Санина. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2005. – 160 с.

2. Бетретдинова, А.В. Повышение интереса учащихся на уроках литературы приёмами театральной педагогики [Электрон. ресурс] / А.В. Бетретдинова // Интернет-журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – 2004. – №6. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/archive2.php?div=1>

3. Ершов, П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя // П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Московский психологосоциальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.

4. Зинченко, В.П. Современные проблемы образования и воспитания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1973. – № 11. – С. 10-16

5. Ильев, В.А. Когда урок волнует: (театральная технология в педагогическом творчестве): учебное пособие / В.А. Ильев. – 3-е изд., (доп.). – Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2008. – 376 с.

6. Косинец, Е.И. Театральная педагогика для школы / Е.И. Косинец // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 262-266

7. Лейтес, Н.С. Способность и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

8. Михалёва, О.А. Театрализация в школьном образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / О.А. Михалёва / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2006. – 177 с.

9. Шатилов, С.Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе / С.Ф. Шатилов. – СПб.: Образование, 1991. – 156 с.

10. Яковлюк, С.М. Педагогическая система формирования педагогического артистизма современного учителя: монография / С.М. Яковлюк. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 278 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» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

**студент Полякова Юлия Олеговна**

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

### **ПРИМЕНЕНИЕ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ФИНАНСОВО-СТРАХОВОГО СЕКТОРА**

*Аннотация.* В статье представлено исследование по проблеме создания и функционирования образовательного кластера, связанного с подготовкой квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, профессионально мобильных, готовых к проектированию и реализации жизненного и профессионального самоопределения. Авторами выявлены ключевые причины несоответствия результатов обучения с требованиями рынка труда, представлены основные направления подготовки кадров в контексте тесного сотрудничества между системой образования и производственно-финансовым сектором. Таким образом, делается вывод, что обучение будет более эффективным, если это взаимодействие

будет осуществляться в определенной институциональной структуре или в рамках образовательных и технологических кластеров, обеспечивающих реальное сближение интересов организаций в социальной сфере по вопросам обучения, необходимым для региона.

*Ключевые слова:* квалифицированные кадры, профессиональная подготовка кадров, обучение, образовательный кластер, опережающие технологии, финансово-страховой сектор.

*Annotation.* The article presents a study on the problem of creating and functioning of an educational cluster associated with the training of qualified, competitive specialists, professionally mobile, ready to design and implement life and professional self-determination. The authors identified the key reasons for the discrepancy between the learning outcomes and the labor market requirements, presented the main areas of training in the context of close cooperation between the education system and the production and financial sector. Thus, it is concluded that training will be more effective if this interaction is carried out in a specific institutional structure or within educational and technological clusters that provide a real convergence of interests of organizations in the social sphere on the training required for the region.

*Keywords:* qualified personnel, professional training, education, educational cluster, advanced technologies, financial and insurance sector.

**Введение.** Российская система образования, которая в последние годы претерпела важные структурные и содержательные реформы, направленные на повышение качества образования по новым социально-экономическим критериям, настоятельно требует принятия инновационных решений и подходов по изменению подхода к обучению с учетом направленности на перспективные методы подготовки специалистов. Особенно это актуально при подготовке специалистов финансовой сферы в работе которых всегда актуально получение обширного объема знаний, позволяющих в перспективе решать задачи новой направленности и повышенной сложности.

Особую роль в системе опережающей профессиональной подготовки кадров для региона играют учреждения общего среднего образования, а также профессиональные образовательные организации, которые в режиме реального времени реализуют образовательные программы. Вместе с этим стоит отметить, что зачастую подготовка, которая ведется в них не выполняет задачи и требования, которые диктует рынок труда. Ключевые причины, которые можно выделить, следующие:

- непонимание преподавательским составом образовательных учреждений характера и процессов, происходящих в обществе в условиях его компьютеризации и глобализации, что в свою очередь, постоянно требует кропотливого пересмотра миссии, задач и целей при подготовке выпускников;

- отсутствие четкого понимания механизмов взаимодействия образовательных организаций и государственных партнеров при решении задач подготовки и переподготовки кадров для сферы деятельности будущих специалистов, в частности в аспекте организации сотрудничества в вопросах модернизации профориентационной работы с учетом требований прогрессивной экономики и с учетом вероятных путей развития общества.

Основной задачей деятельности профессиональной образовательной организации в настоящее время является разработка и реализация профессиональной подготовки квалифицированных кадров в рамках сотрудничества с образовательными организациями общего среднего и высшего образования, институтами повышения квалификации и профессиональной переподготовки, работодателями, государственными и коммерческими структурами.

Обучение в контексте тесного сотрудничества между системой образования и производственно-финансовым сектором будет более эффективным, если это взаимодействие будет осуществляться в определенной институциональной структуре или в рамках образовательных и технологических кластеров, обеспечивающих реальное сближение интересов организаций в социальной сфере по вопросам обучения, необходимым для региона [1].

**Изложение основного материала статьи.** Перспективные компетенции работников ближайшего будущего — умения эффективно проектировать взаимодействие людей в рамках цифровых систем. В современной конкурентной среде наибольшего успеха добивается тот, кто обладает современной информацией, технологиями и оборудованием, а главное современными знаниями и умениями, отвечающих требованиям времени.

В настоящее время в рамках современных условий задача, которая ставится перед российской экономикой - обеспечить устойчивый рост на основе построения стратегической модели, обеспечивающей устойчивость положительной динамики производительности труда и повышение конкурентоспособности российской промышленности и компаний производственного сектора.

Для того, чтобы обеспечить стабильное получение прибыли и производить современную качественную продукцию, необходимо иметь соответствующее оборудование и подходы к организации процесса производства. Между тем многие предприятия и предприятия в России по-прежнему используют устаревшее оборудование и технологии-25% из всего оборудования, которое используется на производствах, было введено в эксплуатацию до 2000 года, а шестая часть уже неконкурентоспособна [3].

К такому выводу пришел Центр стратегического развития (Доклад "Анализ основных структурных особенностей производственных мощностей обрабатывающей промышленности России", 2017). По данным центра, 13-14% из всех производственных мощностей в России технически и морально непригодны и не могут быть использованы для производства конкурентоспособной продукции. Важная задача бизнеса – повышение эффективности. В связи с необходимостью повышать общую эффективность или при расширении любому предприятию требуется модернизация производства, включая постоянную и непрерывную модернизацию самой технологии производства. Это сложный комплекс мер.

Сейчас невозможно говорить только о разовой модернизации без непрерывного внедрения нового оборудования, средств автоматизации, ботов и цифровых технологий, которые увеличивают производительность в 10 раз. Современные технологии позволяют производить, сохранять, обрабатывать данные и информацию. Они обеспечивают эффективные методы представления информации и являются необходимым моментом для обеспечения конкурентоспособности и повышения производительности компаний [2].

В настоящее время компания готова потратить ресурсы на переподготовку сотрудников в рамках их квалификации, но не готова финансировать долгосрочное обучение (3-4 года) по профессии, которую можно освоить в более короткий период. Очевидным представляется то, что работодателям необходимо внедрять механизмы "быстрого реагирования" для изменения обязательных компетенций в быстро меняющихся бизнес-процессах, связанных с развитием науки и техники, масштабами и темпами их внедрения в цифровизацию производственных процессов.

В наши дни "традиционное" профессиональное обучение не может полностью решить проблему отсутствия необходимой квалификации для предприятий. Сегодняшнее "отставание" системы образования по отношению к требованиям рынка труда является одной из главных причин, по которой выпускники учебных заведений часто не находят работу по специальности, полученной в университете. По данным Росстата, в 2010-2015 годах около 50% выпускников не смогли найти место обучения из-за отсутствия рабочих мест.

В настоящее время в нашей стране не создано больших возможностей для участия граждан в непрерывном образовании. Приобретя профессию или специальность, учитывая ускорение процессов обновления технологий, человек должен иметь возможность продолжать свое образование на протяжении всей своей профессиональной жизни и, при необходимости, полностью переучиваться. Российские работодатели сегодня занимают всё более активную позицию, в целях совершенствования кадровой инфраструктуры, они участвуют в формировании новых профессиональных стандартов, в определении и непрерывной актуализации квалификаций, подлежащих оценке. При непосредственном участии созданных отраслевых советов по профессиональным квалификациям, работодателей и их объединений разрабатываются оценочные средства, формируется сеть центров оценки квалификаций и проводятся профессиональные экзамены.

Важной составляющей организации опережающей подготовки, как показывает международный опыт, должна стать система перспективного прогнозирования и планирования востребованных в будущем квалификаций и компетенций, развиваемая на национальном уровне.

Уже сегодня в России одним из полномочий отраслевых советов по профессиональным квалификациям является проведение мониторинга рынка труда. Это общегосударственный запрос ко всем работодателям, который позволит определить потребность в квалификациях и подготовке кадров для различных регионов, результаты позволят определить необходимость в разработке и актуализации профессиональных стандартов, в оценке потенциала проведения независимой оценки квалификаций с учетом региональной и отраслевой специфики. Целью мониторинга является формирование комплексного представления о жизненном цикле профессиональных квалификаций. Мониторинг также позволяет тестировать проекты квалификаций на узнаваемость, востребованность, точность состава трудовых функций. С 2019 года создана информационная система для проведения мониторинга.

Сейчас Россия занимает лишь 81 место в глобальном рейтинге по уровню доступности квалифицированных кадров (GTCL, Global Human Capital, 2017).

Внедрение и развитие эффективных способов организации повышения квалификации кадров по новым и обновляющимся (меняющимся) профессиям вместе с повсеместным внедрением системы независимой оценки квалификаций приведет к значительному повышению рейтинга страны. А накопление и повсеместное применение отечественных успешных практик в этом направлении безусловно будет способствовать конвертации человеческого капитала в улучшение ключевых показателей российской экономики и повышение ее конкурентоспособности, станет одна из составляющих механизма достижения национальных целей развития в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических целях развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Следует отметить, что финансовый и страховой сектор – наиболее динамичный сектор рынка. Для достижения положительных результатов в области финансов и страхования фирмы должны поддерживать высочайший уровень обслуживания клиентов каждый день. Чтобы достичь этого, необходимо изучать персонал, повышать его квалификацию, реализовывать мотивационные меры, которые будут направлены на то, чтобы сплотить коллектив и повысить квалификацию сотрудников.

Таким образом, квалифицированные специалисты считаются одним из важнейших инструментов оценки денежного благополучия компании.

Естественно, результат работы финансово-страхового сектора зависит от того, как подбираются сотрудники, какое образование они получают и как сотрудники выполняют поставленные задачи. Правильно подобранные и хорошо подготовленные специалисты, несомненно, помогут страховой компании каждый раз достигать высоких результатов, в том числе в условиях нестабильной финансовой истории и финансового спада [5].

Ведущей задачей экономической и страховой отрасли считается эффективное внедрение кадров.

Специалистов в страховых компаниях готовят на основе двух уровней: внешний и внутренний. Подготовка на внешнем уровне проходит в учебных заведениях. Внутренний уровень подготовки проходит непосредственно на предприятии. Несомненно, начальная подготовка должна проходить на первом уровне, в учебных заведениях. На данном уровне будущий специалист получит необходимые базовые навыки и знания для работы в области финансов. Для того, чтобы работать в финансово-страховом секторе, нужно подобрать сотрудников, которые будут обладать определенным набором способностей, для решения конкретных поставленных задач, но в учебном заведении не готовят специалистов узкой направленности.

Именно для этого существует второй уровень подготовки – внешний. Данный уровень подразделяется на два подуровня:

- коллективное обучение;
- практическое обучение – формируется штатными сотрудниками компании.

Для специфики работы конкретного профиля создаются учебные программы, система оценки, а также мотивационные мероприятия, необходимые для увеличения производительности труда сотрудников. Каждый сотрудник должен выражать личный потенциал, а его идеи и предложения должны быть услышаны руководством. Именно такое отношение к подчинённым в компании помогает ей развиваться, а также формировать хорошую репутацию.

В российской федерации, система образования, однозначно, должна претерпеть изменения касательно новых требований рабочей среды. Ей необходимо развивать технические знания в программах образования и быстро запоминать старую информацию о развитии сугубо личностных и метапредметных способностей, которые становятся все более необходимыми.

На основании выше сказанного можно выделить наиболее важные направления в системе подготовки кадров:

1. Обучение должно стать главной деятельностью и длиться в течении длительного времени.
2. Обучение должно длиться на протяжении всей жизни, начинаться с малого возраста и не заканчиваться в старости.
3. Обучение должно переходить от глобального образования на траекторию личности, не исключая дистанционное обучение.
4. Должны использоваться современные технологические возможности.

Всё движется к тому, что обучение должно стать менее формальным, но в тоже время более адаптированным для развития индивидуального личностного пути развития в зависимости от потребностей. Исходя из вышеперечисленного следует учитывать, что наибольшее преимущество имеют компании и организации, которые отвечают таким требованиям как: организация быстрой переподготовки сотрудников за счёт смены профессиональных навыков, знаний, а также умений. Переход поиска по набору, отбору, подбору и приема персонала на новый уровень – использование новых инновационных технологий для установления контактов с кандидатами.

**Выводы.** Непрерывное образование в России, которое включает в себя большое количество официальных документов, концепций и программ, до недавнего времени носило в значительной степени декларативный характер. Весной 2018 года в субъектах Российской Федерации был создан ЦОПП, одним из направлений которого является обеспечение повышения



квалификации специалистов в субъектах России по наиболее востребованным и перспективным профессиям. Одна из главных задач ЦОПП это составление и управление перечнем профессий и специальностей, которые осуществляются в рамках профессиональной подготовки, которая, согласно методическим рекомендациям, предусматривает подготовку по приоритетным для субъекта Российской Федерации профессиям или определенным навыкам [4].

Таким образом, анализ отечественной практики, опережающей подготовки кадров позволяет сделать ряд выводов:

– для начала необходимо сформировать целостную систему регулярного мониторинга рынка труда. Это делается с целью отслеживания реальных изменений в профессионально-квалификационной структуре работников, чтобы контролировать выполняемые ими трудовые действия;

– перенос полученных данных о перспективных профессиях, квалификациях и требованиях к ним в систему профессионального образования и обучения требует развития коротких программ, изменения трудовых и образовательных стандартов в сторону большей гибкости, а также сокращения сроков их согласования и принятия;

– формируемые ЦОПП с нормативно-правовой точки зрения обеспечены необходимыми полномочиями и средствами для реализации опережающей подготовки кадров в субъектах Российской Федерации. Тем не менее методическая и организационная проработка всех возникающих вопросов находится на самой начальной стадии.

В заключение можно констатировать, что в Российской Федерации системообразующие компоненты опережающей подготовки кадров находятся либо на стадии независимого друг от друга формирования, либо элементарно отсутствуют. В этом свете видится необходимым дальнейшее изучение передового зарубежного опыта в организационной, методической и экономической части с целью формирования модели, которую можно будет затем применить в отечественной практике.

#### Литература:

1. Блинов И.Б. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов. Образовательная политика – URL: <https://edpolicy.ru/core-components> (дата обращения 11.05.2021)

2. Бретт Уолш. Новые правила игры в цифровую эпоху. Исследование «Делойта». «Международные тенденции в сфере управления персоналом» за 2017 год. Издательство: «Мир науки» – URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ru/Documents/human-capital/russian/hc-2017-global-human-capital-trends-gx-ru.pdf> (дата обращения 27.11.2021)

3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Власова Е.В. Современные методы преподавания экономических дисциплин в вузе, Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 9-2. – С. 5-10

4. Ефимычев Ю.И. Модернизация предприятий промышленности: концепция, стратегии и механизм реализации. Текст научной статьи по специальности «Экономика и бизнес» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-predpriyatii-promyshlennosti-kontseptsiya-strategii-i-mehanizm-realizatsii> (дата обращения 27.11.2021)

5. Касаткина Н.Э. Опережающая система подготовки кадров в образовательной экосистеме региона: концепция. – Кемерово, 2019. – 39 с.

6. Квашнина Е.П., Кузнецова Е.А. Перспективные направления в подготовке специалистов финансовой сферы // В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе. сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. – 2018. – С. 205-208.

7. Коптева Ю.Ю. Обучение в системе управления персоналом страховой компании. Текст научной статьи по специальности «Экономика и бизнес» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-v-sisteme-upravleniya-personalom-strahovoy-kompanii/viewer> (дата обращения 27.11.2021)

8. Мехдиев Ш.З. Формирование системы квалифицированных кадров в условиях цифровой экономики // Вестник Евразийской науки, 2018. URL: <https://esj.today/PDF/17ECVN618.pdf> (дата обращения 27.11.2021)

Педагогика

#### УДК 372.8

**кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна**

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

**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

**студент Усердова Алина Владимировна**

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

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* Изучение экономики в средней школе дает начало экономическому образованию финансовой грамотности человека в целом, определяет ключевой круг понятий и формирует представление об экономической жизни общества и государства. Наряду с получаемыми знаниями неоспорима важность наработки практических навыков и умений. В статье рассматриваются современные аспекты проведения практических занятий на уроках экономики в средней школе. Дается характеристика различным формам организации практических занятий. Сделан акцент на сопоставлении вариантов практических занятий с мотивацией школьников.

*Ключевые слова:* образование, практическое занятие, средняя школа, урок, экономика.

*Annotation.* Studying economics in secondary school gives rise to economic education of financial literacy of a person as a whole, defines a key range of concepts and forms an idea of the economic life of society and the state. Along with the knowledge gained, the importance of developing practical skills and abilities is indisputable. The article examines the modern aspects of conducting practical classes in economics lessons in secondary school. A characteristic is given to various forms of organizing practical training. The emphasis is made on comparing the options for practical training with the motivation of schoolchildren.

*Keywords:* education, practice, high school, lesson, economics.

**Введение.** В условиях современного мира актуализируется проблематика получения гражданами дополнительных знаний, позволяющих легко ориентироваться в новых процессах и явлениях финансово-экономической среды. Одними из ключевых в данном аспекте рассматриваются знания финансового характера, а также возможность получения практических навыков эффективного их использования. В данной связи следует отметить, что, уровень знаний подобного вида и финансовой грамотности населения, а особенно среди молодежи, к настоящему времени остается на достаточно низком уровне.

Для того, чтобы ситуация была изменена и динамика уровня финансовой грамотности граждан России показывала положительное изменение, необходимо формировать фундамент этих знаний начиная с обучения в школе.

Ключевым предметом, который позволяет получить знания финансового характера является предмет «Экономика», входящий в программу средней школы. Обладая особенностью, которая заключается в возможности практического применения полученных знаний в будущем, аспект разработки занятий и хода урока по данному предмету представляется важным и актуальным.

Современные исследователи выделяют различные формы проведения практических занятий, причем реализация их не предполагает воспроизведение изученного материала, а чаще всего носит исследовательский характер позволяя раскрывать потенциал обучающегося и стимулировать его стремление к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы.

Таким образом, формулировка цели статьи – произвести анализ организации практической работы школьников на уроках экономики в средней школе не только в аспекте получения знаний в рамках школьной программы, а также с позиции раскрытия характерных особенностей данного процесса в аспекте получения знаний практического характера позволяющих повысить финансовую грамотность.

**Изложение основного материала статьи.** В первую очередь, необходимо обратиться к вопросу, который касается обоснования необходимости проведения практических занятий на уроках экономики в средней школе. Для того, чтобы школьники лучше усваивали и, прежде всего, правильно понимали предмет, его необходимо преподавать таким образом, чтобы они не просто выполняли задания, писали тесты, а заинтересовались им настолько, чтобы в последующем стремились получать новую информацию и сами искали ответы на возникающие вопросы.

Ключевая проблема, по нашему мнению, заключается в том, что школьникам малоинтересно слушать продолжительные лекции и выполнять задания из учебных пособий, с которыми они, скорее всего, не сдадут практического навыка, который будет необходим в будущем. В связи с этим, целесообразно, на наш взгляд, предусматривать разработку таких подходов к изучению нового материала, которые отражали бы реальные жизненные ситуации. В таком случае организация интерактивов, ролевых игр представляются более результативными форматами изучения материала.

С одной стороны, экономика рассматривается через призму способов организации деятельности людей, ориентированной на создание благ, требуемых им для потребления. С другой стороны, экономика является наукой, в рамках которой изучается совокупность общественных отношений в процессе производства, потребления, распределения и обмена товаров либо услуг. В связи с этим, значимость практической составляющей уроков по экономике в средней школе является очевидной.

Вместе с тем, важным является вопрос относительно того, необходимо ли вообще изучать экономику школьникам, поскольку, поступив в будущем в высшее учебное заведение, они получат достаточно глубокие знания по данному предмету (в зависимости от выбранного профиля, направления подготовки). С другой стороны, кто такие нынешние школьники? Сегодня они являются школьниками, в скором времени будут студентами, а после – работниками в народном хозяйстве страны. В связи с этим, от того, на сколько рано дети начинают изучать законы развития экономической жизни государства, ее роль в международном хозяйстве, будет зависеть перспектива экономики России.

Уроки по экономике предоставляют школьникам возможность получения представления касательно устройства окружающего их мира и получить ответы на ряд важнейших вопросов:

- какие именно блага целесообразно производить и в каком объёме;
- каким образом производить блага, то есть, из каких ресурсов и посредством каких технологий;
- для кого следует производить те или иные блага.

В современных условиях в школах активно применяются информационные системы. Проведение практических занятий на уроках экономики в школе с использованием интерактивных, а также мультимедийных инструментов, становится более продуктивным и интересным. Как отмечает С.Е. Урванцева в своих трудах, можно выделить ряд положительных сторон использования интерактивных тестов на занятиях по экономике:

1. Быстрая оценка знаний школьников (оценка ставится автоматически после тестирования).

2. Разнообразие форм тестовых заданий:

- закрытые (предусматривается выбор из предложенного перечня одного либо нескольких верных ответов);
- открытые (запись верного ответа);
- сравнение и сопоставление (к цифрам из левых колонок таблиц подбираются соответствующие им буквы в правых).

3. Интерактивные тесты характеризуются понятностью и простотой в выполнении школьниками, способствуют повышению их интереса к учебному предмету.

4. Затраты времени учителя на то, чтобы создать интерактивный ресурс, достаточно малы.

5. Ряд шаблонов интерактивных тестов, а также «конструкторы» А. Баженова, А. Комаровского, Д. Иванова могут помочь тем учителям, которые обладают небольшим опытом работы с «Power Point». Для того, чтобы использовать данные шаблоны, учитель не должен обладать знаниями в программировании [8, С. 165].

Благодаря интерактивным тестам при проведении практических занятий ученики получают возможность наглядно видеть итоги собственной работы и самостоятельно делать выводы относительно уровня знаний пройденной темы. Вместе с этим, достигается объективность оценки и экономия времени педагога.

Г.А. Рукковская, Я.Д. Старкова описывают значимость проведения практических занятий на уроках экономики в средней школе, подчёркивая её на примере изучения темы «Семейная экономика». Данная тема является одним из ключевых разделов экономики. Существующий сегодня процесс обучения предполагает, что учителям постоянно требуется овладение и эффективное внедрение новых образовательных технологий. Важно не только преподавать необходимый материал, но также и заинтересовать школьников. При проведении практических занятий на уроках экономики в средней школе одним из интернет-ресурсов, помогающих справиться с данной задачей, является «Kahoot». Речь идёт об образовательной платформе, которая предоставляет возможность проводить викторины в реальном времени. К перечню преимуществ использования образовательной платформы следует отнести:

- простоту использования;
- возможность обнаружить «пробелы» в изученном школьниками материале;
- возможность вести мониторинг за прогрессом в усвоении материала школьниками;
- интерес со стороны школьников.

Вместе с тем, наравне с прочими образовательными платформами, у «Kahoot» имеются и недостатки. Речь идёт:

- об ограниченном наборе инструментария в бесплатной версии сервиса;
- о дисциплинарном моменте, суть которого заключается в том, что некоторые школьники могут вместо «Kahoot» использовать мобильный телефон для прочих видов деятельности.

Невзирая на имеющиеся недостатки, преимущества обладают существенным весом. «Kahoot» принадлежит к числу наиболее интересных продуктов для работы учителя со школьниками. Для работы с ним можно воспользоваться различными режимами:

- организация личных соревнований с рейтингом;
- организация групповых соревнований;
- «брэйнсторм» – с целью изучения новых тем (вставки нового материала между вопросами в рамках викторины).

Так, при изучении темы «Семейная экономика» при проведении практических занятий подходит режим викторины не только для фиксации ранее изученного материала, но и в качестве инструмента для изучения новых знаний. Для этого школьникам может быть предложено «наугад» давать ответы на вопросы викторины, а после последовательно изучать новые темы небольшими частями. Это предоставляет возможность повысить вовлеченность школьников и сделает изучение нового материала по экономике более результативным и интересным для детей [6, С. 358].

Необходимо отметить, что проведение практических занятий на уроках экономики в средней школе напрямую связано с коммуникативным аспектом.

Понятие «коммуникации» представляет собой обмен определёнными мыслями, идеями звуковыми либо письменными сигналами. В широком контексте коммуникации определяются в качестве обмена информацией между индивидами посредством определенной системы символов.

Ключевыми звеньями эффективной коммуникации являются умение слушать и слышать. Коммуникации в учебном процессе при проведении практических занятий на уроках экономики в средней школе играют значимую роль не только в познавательном смысле, но и в психологическом. Главным образом, коммуникация имеет одностороннюю форму, это когда учителем объясняется новый материал. Однако она может характеризоваться и двусторонней формой, когда идет повторение прошлого материала. В данном случае следуют вопросы от учителя, а школьники дают на них ответы.

Вместе с тем, в рамках изучения новых тем целесообразно позволять ученикам предпринимать самостоятельные шаги в нахождении информации. Как отмечает М.А. Скороходова, одним из приёмов формирования результативной коммуникации между школьниками служит выполнение конкретной работы сообща, к примеру, нахождение информационных данных касательно валют различных государств мира и их курса по отношению к национальной валюте в банковских организациях своих городов. После этого школьники подготавливают сообщения либо доклады для того, чтобы представить их на публичном выступлении, выступая перед классом [7, С. 173].

В рассматриваемом контексте неизменно проявляется обратная связь, иными словами, после очередного выступления поступают дополнительные вопросы со стороны одноклассников, кроме того, вопросы либо коррективы со стороны учителя.

Одновременно с этим, коммуникационный процесс предоставляет возможность школьникам сопоставить полученные новые знания с прошлыми либо с собственным жизненным опытом и полноценно участвовать в дискуссии, формулируя доказательства своих предположений, основываясь на корректном понимании конкретных экономических понятий и терминологии.

В рассматриваемом организационном ключе построения коммуникаций предусматриваются определенные комментарии со стороны учителя, с целью ориентации рассуждений школьников в правильное «русло». Это делается для того, чтобы не возникло недопонимания темы занятия.

К одному из результативных способов формирования и закрепления успешной коммуникации в классе в рамках проведения практических занятий относится игровой метод обучения.

Игра принадлежит к неотъемлемой части жизни всех детей, в каком бы возрасте они не находились, значительная часть учебной информации подлежит запоминанию именно в игровом формате. Как отмечают А.В. Махова, Л.С. Донченко, следует принимать в учёт различные формы проведения игр, к примеру, начиная от стандартной квиз-игры и заканчивая играми в форме квестов [3, С. 265].

В этих играх представляется возможным без труда раскрыть практически любую образовательную тему при обучении экономике. Игры подразумевают под собой совокупность определенных способов коммуникации между школьниками, а также между учениками и учителем, что и относится к одной из ключевых функций игры.

В современных условиях развития образовательной среды ряд педагогов высказывают позиции относительно того, что в системе школьного образования формирование социальных умений происходит само собой. Однако данное суждение видится нам ошибочным. Главными элементами социализации школьников являются:

- способность успешно взаимодействовать;
- умение общаться;
- сотрудничать с самыми разными людьми.

Перечисленное выше не приходит само по себе. В связи с этим, задачи школьного учителя сводятся к тому, чтобы в рамках учебного процесса при проведении практических занятий на уроках экономики в средней школе школьники развивали и комплекс социальных компетенций, в особенности, умение вступать в коммуникации с другими учениками и выстраивать сотрудничество внутри класса на неконфликтной основе.

При проведении практических занятий на уроках экономики в средней школе принимается в учёт то, что с экономическими отношениями все ученики сталкиваются ежедневно, осуществляя определённые покупки, получая деньги на «карманные расходы». Они должны уметь грамотно ими распорядиться. В процессе изучения экономики сегодняшние школьники готовятся к взрослой жизни. К примеру, каждого интересует вопрос, связанный с тем, почему подорожали продукты. Как отмечают И.В. Мовчан, Г.А. Чернышева, И.А. Радченко, в практической плоскости ответ на этот вопрос найдётся, если ученики изучат:

- что представляет собой спрос;
- от каких факторов зависит предложение товаров;
- какие неценовые факторы оказывают воздействие на величину спроса и предложения;
- каким образом функционирует рынок;
- как происходит формирование цен [4, С. 71].

Во время учёбы в школе ученики не имеют собственного дохода, однако с помощью практических занятий в форме презентаций и игр они получают знания: из чего формируются доходы их семей, как и куда они расходуются, каким трудом достаются родителям сводить доходы с расходами, а для этого на уроках экономики в рамках практических занятий они учатся составлять бюджет семьи и получают представление о структуре семейных расходов в различных государствах,

сопоставляют со структурой расходов отечественных домохозяйств, что вынуждает их задумываться над тем, почему имеют место различия в структуре затрат и доходов, отражается ли скачок национальной валюты на семейных бюджетах.

Для вступления в разнообразие экономические отношения всем экономическим субъектам необходимы финансы, в связи с чем, в результате изучения экономики школьники узнают, что представляют собой деньги, причины их возникновения, формы денег, какие именно функции они выполняют в экономике и можно ли обойтись без них. Как отмечает А.С. Хоптяр, в рамках практических занятий ролевые игры могут охватывать ситуации, при которых доходы в какой-то период превышают расходы, школьники решают, как распорядиться излишками, а если наоборот, то, где взять деньги. Такие практические занятия можно предусмотреть при изучении темы «Банковская система» [8, С. 265].

Ключевую роль для понимания процессов, которые происходят на рынке труда, играет изучение темы «Человек на рынке труда», в ходе изучения которой для школьников становится понятна природа заработной платы и от чего она зависит, почему родители столько получают.

**Выводы.** Таким образом, построение практических занятий при изучении экономики в средней школе имеет свои особенности и специфику, которые связаны с непосредственным предшествующим изучением необходимого объема теоретического материала и выполнении различных практических заданий направленных не только на интерпретацию изученного, но и на получение дополнительных навыков.

Практические занятия, построенные разнопланово, с применением нестандартных подходов к организации занятия могут помочь вызвать заинтересованность в предмете и стимулировать школьников к поиску дополнительной информации по изучаемым темам курса.

Таким образом, изучать экономику в средней школе весьма значимо, при этом теоретический материал целесообразно сочетать с практическими заданиями, прибегая к инструментарию финансовых игр, решению задач, моделированию проблемных ситуаций, что поспособствует в последующем применению полученных знаний в реальной жизни.

#### **Литература:**

1. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93.
2. Ланина С.Ю. Урок-экскурсия как форма реализации практико-ориентированного подхода при обучении экономике в школе / С.Ю. Ланина // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2019. – № 3. – С. 57-61.
3. Махова А.В. Использование игровых технологий на уроках экономики по изучению качества продукции / А.В. Махова, Л.С. Донченко // Лучшая научная статья – 2018. Сборник статей XVII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: 2018. – С. 264-267.
4. Мовчан И.В. Специфика методики преподавания экономики в реализации проекта «Одаренные дети» / И.В. Мовчан, Г.А. Чернышева, И.А. Радченко // Международный журнал экономики и образования. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 68-78.
5. Плотнова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 13.11.2021).
6. Рутковская Г.А. Игровое и ситуационное моделирование на уроках экономики в школе / Г.А. Рутковская, Я.Д. Старкова // Актуальные проблемы развития российской экономики и управления. Сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции. – Самара: 2018. – С. 355-361.
7. Скороходова М.А. Способы установления успешной коммуникации между обучающимися на уроках экономики в средней школе / М.А. Скороходова // Шаг в науку. Материалы XII Региональной научно-практической конференции. – Новосибирск: 2021. – С. 172-173.
8. Урванцева С.Е. Методика разработки моделей уроков экономики для начального, основного и среднего общего образования / С.Е. Урванцева // Вопросы экономики и экономического образования. Сборник научных трудов. – М.: 2020. – С. 162-168.
9. Хоптяр А.С. Теоретические основы проектной деятельности педагога в общеобразовательной школе на уроках экономики / А.С. Хоптяр // Социальное и экономическое развитие АТР: опыт, проблемы, перспективы. – 2018. – № 1. – С. 260-268.

**Педагогика**

**УДК 378**

**магистрант Винокурова Дайаана Николаевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Бугаева Ая Петровна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТСКОЙ АУДИТОРИИ**

*Аннотация.* Выявлена статистика на уровень знания якутского языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста методом опроса. Проведен подбор основных методов существующих образовательных платформ по обучению языков для детской аудитории, из которых в качестве основного метода была выбрана игровая методика. В качестве основы была выбрана сюжетно-ролевая игра, способствующая привлечению интереса ребенка как участника игры. Описана система обучения якутскому языку.

*Ключевые слова:* образовательная платформа; якутский язык; игровой метод; сюжетно-ролевая игра; функция сайта.

*Annotation.* Revealed statistics on the level of knowledge of the Yakut language in children of preschool and primary school age using a survey method. The selection of the main methods of existing educational platforms for teaching languages for children was carried out, of which the game method was chosen as the main method. As a basis, a role-playing game was chosen, which helps to attract the interest of the child as a participant in the game. The system of teaching the Yakut language is described.

*Keywords:* educational platform; Yakut language; game method; role-playing game; function of the site.

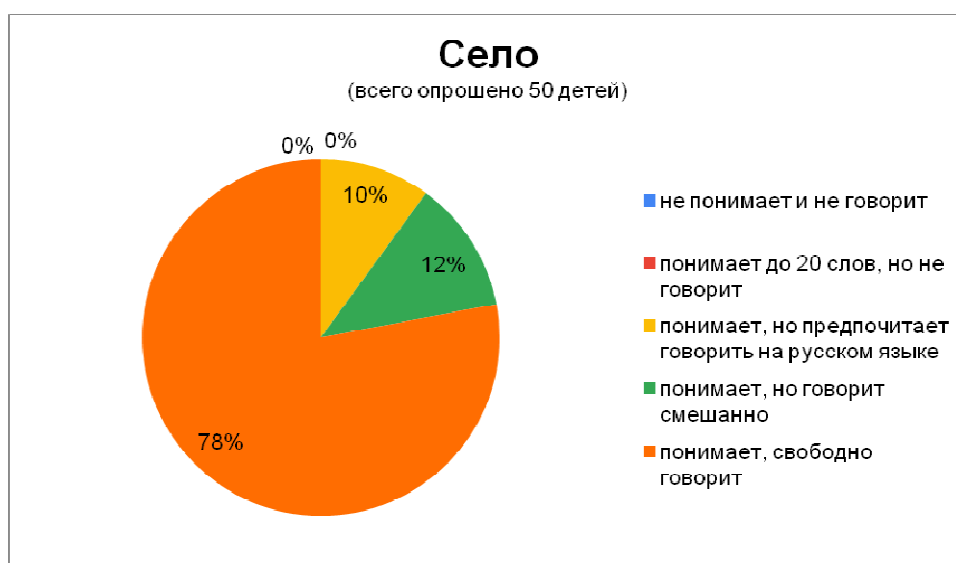
**Введение.** Якутский язык, как национальный язык народа саха, подвержен риску подавления русским языком, вторым государственным языком Республики Саха (Якутия). Из этого следует обратить внимание, в эпоху цифровизации, на необходимость электронного образовательного ресурса по обучению якутскому языку для детской аудитории, так как именно от подрастающего поколения зависит качество сохранения национального языка.

Для того чтобы выявить уровень качества знания национального якутского языка наших детей, был создан опрос для родителей детей от 4 до 11 лет. Опрос состоит из четырех вопросов: возраст ребенка, национальность ребенка, место жительства (город или село), и, основной вопрос, уровень понимания и говорения ребенка на якутском языке. Опрос проводился отдельно на каждого ребенка в семье. Всего было опрошено 143 детей якутской национальности, 93 детей из города, 50 детей из сел. Опрос проводился в течение шести дней.

**Изложение основного материала статьи.** Из рис. 1 мы можем увидеть, что среди 93 детей, живущих в городских условиях, 60% детей имеет какие-либо трудности в говорении и понимании якутского языка, в особенности в говорении, так как большинство детей говорят либо смешанно, либо предпочитают говорить на русском языке. Другие же показатели имеются у детей, живущих в селах. Из рис. 2 можно увидеть, что среди 50 детей, преобладает процент детей, не имеющих трудностей в понимании и говорении на якутском языке. Это говорит о том, что среда, в которой дети живут, сильно влияет на их уровень знания языка.



**Рисунок 1. Количество ответов детей, живущих в городской местности**



**Рисунок 2. Количество ответов детей, живущих в сельской местности**

Результаты опроса показывают, что у детей в городской среде имеются причины, из-за которых они слабы в знании своего родного языка. Первое, на что было обращено внимание, это отсутствие образовательного сайта по изучению якутского языка для детей. В эпоху цифровизации это особенно актуально.

Первый шаг в создании сайта это обдумать цели, задачи, аудиторию, методику обучения сайта. Целью сайта является научить ребенка понимать и говорить на якутском языке. Аудиторией сайта являются дети с разным уровнем знания языка, но нужно брать во внимание особенно детей, у которых уровень понимания языка минимален, так как эти дети особенно нуждаются в первом шаге в изучении языка. Задачи сайта можно разделить по уровню изучения языка: первая, самая важная задача – научить ребенка произносить и писать якутские буквы *h, ʃ, h, ʉ, ɵ*, а также дифтонги *ʉɵ, uo, ʉa, iʃ*, а также научить ребенка основным правилам якутского языка и его отличие от русского, такие как отсутствие ударения, отсутствие рода; вторая задача – научить правильно строить предложение, общаться, спрашивать, отвечать на вопросы; третья задача – пополнить словарный запас ребенка; задача четвертая – показать особенность якутского народа, их национальные традиции и географическое положение Якутии.

Второй шаг в создании сайта – это выбор метода обучения. Методов по обучению языку имеется очень много, и потому были рассмотрены и проанализированы несколько методов, используемые в образовательных сайтах.

Метод TPR (Total Physical Response) Этот метод является одним из методов преподавания иностранного языка, разработанный американским психологом, доктором Джеймсом Ашером. TPR – это метод преподавания языка, основанный на координации речи и действий; он направлен на обучение языку посредством физической (двигательной) активности [1].

Аудиолингвальный метод. Этот метод представляет собой метод обучения языку, предусматривающий многократное прослушивание аудиозаписи и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что приводит к их автоматизации. Основными принципами аудиолингвального метода являются следующие: во-первых, в его основе лежит овладение речевыми навыками, во-вторых, язык реализуется прежде всего в устной форме, в-третьих, автоматизация навыков посредством тренировки многократного повторения речевых образцов и, в-четвертых, навыки автоматизируются до такой степени, чтобы осуществлять их на практике без участия сознания [2].

Игровое обучение. Игра позволяет легко и непринужденно погрузить ребенка в языковую среду, раскрыть его творческие способности. Она пробуждает у учащихся интерес к предмету, развивает речь и коммуникативные навыки, способствует самореализации обучающихся, учит преодолевать трудности [3]. Одной из форм обучения, развивающей умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет и классифицирует предметы по признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения. Игре свойственны определенный темп, ритм; правила должны излагаться кратко, доступно, лаконично [4].

Проанализировав все вышеперечисленные методы обучения языку, автор пришел к выводу, что для сайта по изучению якутского языка можно остановиться на выборе игрового и аудиолингвального методов обучения как основного, а фундаментом этой игры станет сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра – это наиболее доступный, понятный детям вид игры и объект пристального внимания взрослых. Берется сюжет, тема, и обыгрывается с помощью ролей. Основными принципами обучения сюжетно-ролевой игры являются необходимость взрослого играть вместе с детьми и ориентация на раскрытие смысла партнеру по игре [5]. Если же, судя по описанию сюжетно-ролевой игры, направляющим является взрослый, то в нашем случае этим взрослым будут два ребенка – мальчик, знающий и якутский и русский язык, и девочка, знающая только якутский. Эти дети будут проводниками в мире якутского языка и культуры ее народа. Сюжет таков, что ребенок, зашедший на сайт, чтобы изучить язык, приезжает в город Якутск на летние каникулы к своему восьмилетнему другу, этот друг знакомит его с девятилетней девочкой и они вместе помогают ребенку понимать и говорить на якутском языке. Главными героями сюжета, с которыми предстоит общение ребенка, являются его сверстники. Это обусловлено тем, что у ребенка, в периоды дошкольного и младшего школьного возраста, очень важно развивать его коммуникативные навыки со сверстниками, которые окружают его в детском саду и школе. Им важно найти друзей единомышленников, которые поддержат его или научат чему-либо, что ему интересно.

Игра – главная сфера общения для детей: в ней они пытаются решать проблемы межличностных отношений, партнерства, дружбы. Именно в процессе игры дети «получают возможность быть максимально самостоятельными, общаться по своему желанию с ровесниками, собственными силами реализовывать и углублять свои знания и умения» [6].

Далее необходимо разработать систему обучения детей якутскому языку. Этапы обучения распределены по уровням, соответствующий уровню знания языка ребенка. Первый уровень – это знакомство с написанием и произношением якутских букв и дифтонгов, а также объяснение основных отличий якутского языка от русского. Здесь необходимо использовать аудиовизуальную методику. Ребенок должен повторять произношение звуков, слушая аудио. Для наглядности, эти звуки можно произносить, добавив к ним ситуации: например звук “б” мы произносим, когда полощем рот. Также нужно описать какие произвольные движения происходят внутри рта при произношении каждого звука: где находится язык (сзади или спереди зубов), что происходит с зубами. Чтобы научить ребенка писать буквы, нужно показать, на какие русские буквы похожи якутские буквы, также у ребенка есть возможность распечатать готовый шаблон правописания букв. На этом уровне ребенок учится произносить и писать якутские буквы, это вводный урок. Далее на втором, третьем и четвертом уровнях идет распределение тем по уровню сложности. Второй уровень начинается с изучения простых тем: цифры, местоимения, предлоги места, семья, части тела, время дня и сезонов, погода, простые глаголы. Далее третий уровень: ребенок учится строить предложения, ставить вопросы и отвечать. Затем на четвертом уровне начинается изучение особенностей народа саха и места их проживания. Изучаются такие темы, как: месяцы, цвета, животные Якутии, растительность Якутии, якутская посуда, якутская национальная кухня, литература, якутские игры, праздник Ысыах, значимые даты Якутии, известные люди, особенность географического положения. Каждая тема изучается посредством игр с двумя друзьями с сюжетными поворотами. Ребенок в начальном уровне должен проходить темы по порядку, в конце каждой темы должен пройти проверку усвоенности темы, чтобы пройти к следующей теме. Последний уровень подходит детям, которые хотят знать о своей культуре и почерпнуть больше интересных фактов.

**Выводы.** Таким образом, мы выяснили, что одной из причин у детей проблемы в понимании и говорении на своем родном якутском языке является отсутствие обучающего сайта. Для ее разработки первым делом необходимо выбрать метод обучения языка. На основе выбранного игрового метода был выбран вид игры – сюжетно-ролевая игра. Такая игра способна привлечь ребенка тем, что с ним всегда будет общаться и обучать, в нашем случае ведомыми являются двое детей приблизительно одного возраста. Это обусловлено тем, что дети в дошкольном и младшем школьном возрасте особо нуждаются в общении со сверстниками, учатся работать в команде. Далее был описан ход обучения, был составлен список тем по уровням. Так как у каждого ребенка разный уровень знания, было предложено разделить темы на четыре этапа: первый – ребенок учится произносить и читать буквы и дифтонги; второй – ребенок пополняет словарный запас; третий уровень – ребенок учится спрашивать, строить предложения, отвечать на вопросы, учиться коммуникации; четвертый уровень дает возможность изучить культуру якутов, саму Якутию.

#### Литература:

1. Изгарева А.А. Применение метода полного физического реагирования при обучении иностранному языку в начальной школе [Текст]: магистр. дис. / Изгарева Анастасия Андреевна. – Екб., 2018. – 77 с.
2. Анипкина Л.Н. Аудиолингвальный метод преподавания русского языка как иностранного // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 1А. – С. 174-181.
3. Потопахина, О.Т. Игровое обучение как средство оптимизации учебного процесса в средней школе / О.Т. Потопахина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 477-480.
4. Марахова Н.В. Сборник дидактических игр 1-4 классы. – 2014. – URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=56967>
5. Жукова, И.Н. Сюжетно-ролевая игра как способ развития дошкольников / И.Н. Жукова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 337-339.
6. Шипицына, Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская. – СПб.: Академия, 1998. – 380 с.

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук **Винокурова Наталья Валентиновна**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент **Мазуренко Оксана Владимировна**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук **Васенина Светлана Ивановна**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

## О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ SOFT SKILLS В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье анализируются различные трактовки понятия soft skills, формулируется обобщенное определение данного термина как универсальных навыков или ключевых компетенций, направленных на развитие коммуникативных и управленческих способностей. Авторами доказательно аргументируется необходимость развития «гибких навыков» именно на начальном этапе обучения. Исследовано соответствие между предметными, метапредметными и личностными результатами, указанными во ФГОС НОО, и навыками soft skills, подведены итоги предпринятого анализа.

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, универсальные навыки, soft skills, начальное общее образование, метапредметные результаты.

*Annotation.* The article analyzes various interpretations of the concept of soft skills, formulates a universal definition of this term as universal skills or key competencies aimed at developing communicative and managerial abilities. The authors substantiate the need for the development of "flexible skills" at the initial stage of training. The correspondence between the subject, meta-subject and personal results specified in the Federal State Educational Standard and soft skills is investigated, the results of the analysis undertaken are summarized.

*Keywords:* key competencies, universal skills, soft skills, primary general education, meta-subject results.

*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ имени М.Е. Евсевьева) по теме «Развитие soft skills компетенций у младших школьников в процессе учебной деятельности»*

**Введение.** Современная парадигма всех уровней образования ориентируется на подготовку выпускников, способных к самообучению, самостоятельному планированию своего развития и творческой самореализации. В системе образования предусмотрены все аспекты развития предметных навыков (hard skills). Постоянно развивающиеся технологии позволяют овладеть знаниями в различных форматах. Между тем социальная мобильность и когнитивные способности позволяют выпускникам быть успешными в будущем. Обучающимся за время, проведенное в образовательной организации, важно научиться событийно самоидентифицироваться в постоянно меняющихся жизненных условиях. В этой связи в школе должны быть заложены не только предметные знания, но освоены навыки вступать в коммуникацию, анализировать и применять информацию для решения проблем, плодотворно сотрудничать с другими людьми, эффективно участвовать в совместной деятельности, ставить цели, планировать и оценивать собственные учебные действия. Школа находится в постоянном поиске эффективных форм, способов и технологий формирования стратегий социальных навыков учащихся. Освоение последних для младшего школьника является достаточно сложной задачей, поскольку, придя в 1 класс, он сталкивается с оценкой своей деятельности окружающими его людьми в соответствии с жестко заданными требованиями. В большинстве случаев оценивание одноклассниками происходит стихийно и не регулируется взрослыми. Младший школьник в ответ на реакцию сверстников формирует свою стратегию общественного поведения, стремится к развитию личностных качеств. Учащимся начальной школы необходима целенаправленная педагогическая помощь в развитии эффективных стратегий социального поведения и личностного развития для успешной адаптации в дальнейшей жизни, саморазвития.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования гарантирует личностное развитие младшего школьника, формирование системных предметных знаний, овладение в ходе обучения современными технологическими средствами, освоение навыков командной работы. Согласно документу, младшие школьники должны приобрести социальный опыт посредством овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности успешного взаимодействия с окружающим миром и способствующих дальнейшему успешному образованию. Наиболее значимыми компетенциями в начальной школе являются креативность и умение решать сложные ситуативные задачи. Указанные компетенции относятся к так называемым «гибким навыкам» – Soft skills [8]. В настоящее время именно их сформированность рассматривается в современном обществе как способ достижения успеха в жизни.

Исследование проблем формирования soft skills представлено в работах российских авторов. Одни исследователи определяют «гибкие навыки» сквозь призму развития личностных качеств (Н.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, В. Давыдова, О. Абашкина), другие – с позиции концепции эмоционального интеллекта (И. Милевски, Е. Гайдученко, А. Марушев). Следует сказать, что ряд исследователей, определяя понятие «soft skills», делают акцент на их принадлежности к навыкам социального поведения: межличностные профессиональные навыки (М.А. Чуркина, Н.В. Жадько), навыки социального взаимодействия (Ю. Портланд, О. Сосницкая).

Несмотря на неоднозначность в трактовке понятия «soft skills» все авторы сходятся во мнении о том, что это универсальные навыки или ключевые компетенции, направленные на развитие коммуникативных и управленческих способностей [4; 6; 7; 11].

В 2016 г. в рамках Всемирного экономического форума в Давосе были представлены наиболее востребованные, так называемые «гибкие навыки» в профессиональной деятельности к 2020 г. – навыки, среди которых: решение сложных задач, критическое мышление, креативность, работа в команде, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, управление персоналом, координация с другими и ориентация на обслуживание, искусство ведения переговоров, самоорганизация, тайм-менеджмент, навыки разрешения конфликтов и другие [1]. Позднее они были обобщены в систему ключевых компетенций «4К» (Collaboration, Communication, Creativity, Critical thinking) [2]. Опираясь на работы Е.О. Лебедева, определим ключевые компетенции для младших школьников, как *кооперация* (способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач); *критическое мышление* (способность критически оценивать информацию, поступающую извне, анализировать её и проверять на достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы); *креативность* (умение нестандартно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, гибко реагировать на происходящие изменения); *коммуникация* (умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника,

договариваться) [10].

В последнее время появилось достаточно большое количество исследований, посвященных разработке моделей стандартизированных инструментов измерения компетенций 4К в рамках образовательного процесса [5]. Между тем, сам процесс развития soft skills в школьном обучении описан достаточно подробно применительно к внеурочной деятельности или дополнительному образованию (обучение в рамках детских Кванториумов, Академии Яндекс, различных онлайн школ). Цель исследования – определить возможности учебной деятельности в соответствии с ФГОС НОО для развития Soft skills у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Система образования в российских школах основана на концепции системно-деятельностного подхода. Процесс обучения направлен на формирование предметных и универсальных способов действий с учебным материалом, а также опорной системы знаний, позволяющей учащимся успешно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Основными результатами обучения в начальной школе являются: предметные, метапредметные (универсальные учебные действия) и личностные.

Предметные результаты ФГОС НОО определяют как освоение элементов социального опыта (знания, умения, навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности) с учетом специфики изучаемого учебного предмета.

Предметные результаты в начальной школе представлены относительно каждого учебного предмета, изучаемого в начальной школе и включают результаты обучения по предметным областям «Русский язык и литературное чтение», «Родной язык и литературное чтение на родном языке», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (окружающий мир)» и др. Предполагается, что планируемые результаты должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков обучающимися не только в учебных ситуациях, но и в реальных жизненных условиях.

Овладению учащимися основных компетенций способствуют освоенные ими универсальные учебные действия – метапредметные результаты. Согласно ФГОС НОО к УУД относятся: познавательные, регулятивные и коммуникативные. Именно они обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Универсальные учебные действия в литературе определяются, как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [9, С. 27]. Универсальность учебных действий обеспечивается за счет их метапредметного характера: они являются основой организации и координации деятельности учащихся независимо от ее предметного содержания. Метапредметные результаты сгруппированы в трех направлениях: познавательные (общеучебные, логические действия), регулятивные (организационные действия, обеспечивающие учебную деятельность), коммуникативные (действия, обеспечивающие социальную компетентность, способствующие получению навыков, позволяющих интегрироваться в социальную среду). Специфика каждого учебного предмета в зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности младших школьников раскрывает определенные возможности для достижения планируемых результатов.

Личностные результаты составляют готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности [12].

Проанализируем, насколько планируемые результаты обучения в начальной школе соотносятся с ключевыми компетенциями, навыками soft skills. С этой целью попытаемся установить соответствие между предметными, метапредметными и личностными результатами, указанными во ФГОС НОО, и навыками soft skills. В качестве характеристик навыков soft skills взяты определения, предложенные Е.В. Восторговой, В.В. Михайловым, А.К. Сыщенко [5]. Формулировки планируемых результатов, наиболее соответствующих характеристикам навыков soft skills, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Планируемые результаты ФГОС НОО и навыки soft skills

№	Ключевые компетенции	Предметные результаты	Метапредметные результаты	Личностные результаты
1	<b>Коммуникация</b> (эмоциональная устойчивость; аргументация собственной позиции; умение вести дискуссию; участие в обсуждении проблемы; умение слушать).	Предметная область «Русский язык и литературное чтение»: осознавать цели и ситуации (с кем и где происходит общение) устного общения; выбирать языковые средства в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи; использовать диалогическую форму речи; уметь начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание собеседника; отвечать на вопросы и задавать их; строить устные	– воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; – проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; – признавать возможность существования разных точек зрения; – корректно и аргументированно высказывать свое мнение; – строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей.	– проявление сопереживания, уважения и доброжелательности.



		<p>монологические высказывания в соответствии с учебной задачей; соблюдать нормы речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения (приветствие, прощание, извинение, благодарность, просьба); соблюдать орфоэпические нормы и правильную интонацию.</p>		
2	<p><b>Кооперация</b> (участие в распределении ролей группы; участие в обсуждении хода работы и принятии решений; рациональное распределение времени (законченность решения); умение договориться при столкновении интересов; активная позиция в поиске решения задачи).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков;</li> <li>– принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;</li> <li>– проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;</li> <li>– ответственно выполнять свою часть работы;</li> <li>– оценивать свой вклад в общий результат;</li> <li>– выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.</li> </ul>	<p>– признание индивидуальности каждого человека;</p>
3	<p><b>Креативность</b> (поиск альтернативных подходов, вариантов решения; оригинальность предложенных способов решения задачи; поиск новых признаков, характеристик объектов и возможных вариантов их использования; поиск необходимой информации и выделение ключевой в общем потоке; рефлексия, оценивание процесса выполнения и результата работы; способность делать логические умозаключения).</p>			
4	<p><b>Критическое мышление</b> (умение выделять в информации главное, видеть противоречия; умение обобщать и делать выводы;</p>	<p>Предметная область «Математика»: развитие логического и алгоритмического</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– базовые логические действия;</li> <li>– базовые исследовательские действия;</li> </ul>	<p>– познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в</p>

	<p>умение анализировать альтернативные точки зрения; умение осуществлять правильную интерпретацию).</p>	<p>мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях в учебных и практических ситуациях, приводить пример и контрпример, строить простейшие алгоритмы и использовать изученные алгоритмы (вычислений, измерений) в учебных ситуациях.</p>	<p>– работа с информацией.</p>	<p>с познанием.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	---------------------

**Выводы.** Как видно из материалов таблицы 1, наиболее близки к навыкам soft skills планируемые метапредметные результаты: они содержат действия, обеспечивающие развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Но вместе с этим УУД ограничиваются сферой их применения в учебной деятельности.

Кроме того, налицо явные расхождения: навыки soft skills направлены на поиск альтернативных подходов вариантов решения проблемы и выступают как паттерны поведения человека, а планируемые результаты обучения в начальной школе отражают умения обучающихся действовать по предложенному алгоритму, инструкции («находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма»).

Креативность как один из ключевых навыков не находит отражение в ФГОС НОО. Нешаблонное решение проблем, выдвижение оригинальных идей представляет собой систему интеллектуально-личностных способностей человека. Их формирование не включено в планируемые результаты обучения, между тем и учебная деятельность и внеурочная деятельность младших школьников содержат все условия для их формирования. Достаточно обратить внимание на использование различных приемов обучения при изучении русского языка и литературного чтения: «свободное сочинительство», составление кроссвордов, литературных загадок, преодоление прокрастинации героями литературных произведений и др.

Таким образом, необходимые в современном обществе навыки soft skills в рамках учебной деятельности формируются частично, а формирование некоторых требует специальной целенаправленной работы. Поскольку в рамках учебной деятельности они отсутствуют, следовательно, данная работа будет осуществляться в рамках внеурочной деятельности или дополнительного образования.

#### Литература:

1. 10 Top Soft Skills for 2020: What They Are and How To Train Them. 2016. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.game-learn.com/topsoft-skills-2020-how-to-train-them/> (дата обращения: 11.02.2019).
2. 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации [Электронный ресурс] // URL: <https://www.gamelearn.com/top-soft-skills-2020-how-to-train-them/> (дата обращения: 11.02.2019).
3. An Educator’s Guide to the “Four Cs” [Электронный ресурс] // URL: <https://www.gamelearn.com/top-soft-skills-2020-how-to-train-them/> (дата обращения: 11.02.2019).
4. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 12-21. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.
5. Восторгова Е.В., Михайлов В.В., Сыщенко А.К. Модель диагностики и развития soft skills школьников в рамках подготовки к соревнованиям WorldSkills Junior // Педагогические науки. – М., 2019. – С. 131-134.
6. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект. [Электронный ресурс]. URL: <https://l-a-b-a.com/lecture/show/125> (дата обращения: 13.10.2019).
7. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. – Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>
8. Ермаков Д.С. "Гибкие" навыки в школьном образовании // Народное образование. – 2020. – №5 (1482). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibkie-navyki-v-shkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 31.10.2021).
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
10. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – Санкт-Петербург, 2011 – 108 с.
11. Милевски И. Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills – гибких навыков человека. <https://ecouniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitie-uspeshnogo-cheloveka.html>
12. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Вовк Екатерина Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

## МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

*Аннотация.* В статье анализируются компоненты медиаобразования, раскрывается роль медиаобразования в профессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля. Предложен вариант использования компонентов медиаобразования при реализации образования. Определена и доказана целесообразность использования преподавателями университетов медиотехнологий и необходимость постоянной переподготовки профессорско-преподавательского состава.

*Ключевые слова:* медиаобразование, образование, медиасреда, компетентность, медиакомпетентность.

*Annotation.* The article analyzes the components of media education and reveals the role of media education in the professional training of socio-humanitarian specialists. A variant of using media education components in the implementation of education is proposed. The expediency of using media technologies by university teachers and the need for constant retraining of the teaching staff was determined and proved.

*Keywords:* media education, education, media environment, competence, media competence.

**Введение.** За последнее десятилетие был осуществлен ряд крупных национальных реформ, которые находятся в стадии подготовки к осуществлению. Большинство изменений носят стратегический характер и направлены на постепенную модернизацию государственных институтов в ближайшие десятилетия. В образовании происходят серьезные изменения. Средства обучения и образовательные технологии могут совершенствовать новые образовательные стандарты и виды деятельности в реалиях современной социальной среды.

Сегодня в развитии методов обучения наступил новый поворотный момент. Преуспел в развитии каналов интернет-связи. Сам канал связи является каналом массовой информации, который, без исключения, обеспечивает достаточный доступ к приему и передаче информации всем пользователям. Все это создает глобальный обмен информацией, или, как его обычно называют, интерактивное пространство, где каждый может сыграть роль редактора своего материала и представить свою работу сотням тысяч таких же пользователей.

На этих условиях основано современное медиаобразование, которое представляет собой не только образовательную технологию, основанную на медиакommunikации, но и формирование информационных социальных навыков [5].

Новая парадигма развития образования требует изменения отношения к современным обучающимся и создания новых методологических форм адаптации к современным социально-экономическим условиям.

Все вышеперечисленные тенденции способствовали созданию новых методов предоставления и распространения учебной и научной информации, что, в свою очередь, требует современных методов обучения, современных средств формирования личности студентов.

Здесь особая роль отводится работе со студентами, которые уже находятся на начальном этапе обучения в университете, по разработке новых методов и технических форм основной специальности университетского образования.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время медиаобразование – это процесс личностного развития, основанный на использовании средств массовой информации (телевидение, интернет-ресурсы, социальные сети). Данный вид образовательной деятельности направлен на создание культуры обмена, грамотное и разумное использование различных источников информации, развитие критического мышления и рациональной интерпретации полученной информации. В ходе обучения навыкам работы в социальных сетях студенты приобрели навыки оптимального использования современных информационно-коммуникационных технологий для реальной профессиональной деятельности, творческого понимания информации, создания собственных информационных продуктов и размещения их в информационной среде. Специалисты в области образования понимают процесс компьютеризации обучения с целью повышения качества применяемых знаний и использования информационно-коммуникационных технологий в качестве эффективного средства ведения профессиональной деятельности, связанной с планированием обучающихся [8].

Современный человек находится в информационном обществе, которое предъявляет определенные требования к его жизни. Информация стала экономическим ресурсом, ее целью является повышение конкурентоспособности и содействие инновационным решениям проблем. В свою очередь, информация стала предметом массового потребления. Кроме того, в экономике формируется информационный сектор, и экономика продолжает расти, и этот рост обычно выше, чем в других секторах. Прежде чем пригласить кандидата на собеседование, работодатели обычно просматривают его профили в социальных сетях и принимают решения на основе размещенной там информации.

Современная система подготовки специалистов с углубленным специальным гуманитарным образованием направлена на развитие личности выпускников, обладающих ключевыми навыками, которые могут работать в различных условиях труда с учетом конкретных обстоятельств и функций рабочего места. Роль и значение взаимодействия субъектов образовательного процесса с использованием информационных технологий в образовательном процессе претерпели существенные изменения, где основным направлением является развитие образовательных потребностей личности и способность в полной мере понимать и развивать свои когнитивные навыки под руководством преподавателя.

Образование, как необходимое условие подготовки человека к жизни и профессиональной деятельности, является основным средством интеграции в их культурную среду. Термин «образование» имеет множество определений и относится к процессу организации деятельности, направленной на обучение и воспитание людей.

По мнению А.А. Журина, образование должно быть единым физическим и психическим процессом личности, процессом социализации, сознательной ориентацией на определенный идеальный образ, формированием устоявшихся социальных стандартов в общественном сознании. Классической трактовкой понятия «образование» является организация образовательных и воспитательных процессов, направленных на благо личности, общества и страны [7].

Особенностью построения учебного процесса вуза являются условия для интеграции общеобразовательных, профессиональных и специальных учебных дисциплин. Изучение каждой группы имеет свои особенности и требует эффективного взаимодействия между преподавателями, что способствует эффективному усвоению новых знаний. Для того

чтобы уменьшить увеличение рабочей нагрузки в период обучения и неравномерное влияние образовательных программ на личность подростков, необходимо создать комплексную систему методик и требований к преподавательскому составу. Каждая дисциплина имеет особое значение и требует определенного количества времени и физической энергии для подготовки. Секторы общего образования не должны идти по этому пути и уступать место профессиональным циклам.

Интеграция образовательного пространства и медиакультуры помогает создать новый метод преподавания, направленный на систематизацию преподавания и эффективное усвоение новых знаний, который изменил весь метод преподавания и вывел на более высокий уровень, а также способствовал процессу адаптации молодых специалистов к рабочей среде.

Медиаобразование призвано подготовить среду для постоянного взаимодействия с информационными ресурсами. Методы и особенности организации системы медиаобразования полностью зависят от конкретных условий профессии.

Термин «медиа» объединяет средства коммуникации между различными субъектами и группами, включая средства массовой информации: газеты, журналы, телевидение, радио и компьютерные сети. Эта концепция включает в себя все возможные средства для облегчения передачи информации. К ним относятся книги, картины, киноматериалы и радиопередачи. Он сочетает в себе любой контент [2].

Н.Б. Кириллова обосновала актуальность использования медиаобразования в современном мире по следующим причинам [3]:

- широкое участие средств массовой информации в общественной жизни;
- идеологическая составляющая влияния этих методов на личность;
- актуальность использования визуальной коммуникации.

Современная медиакоммуникация служит, с одной стороны, образовательным источником информации, а с другой – причиной формирования системы представлений о мире. Кроме того, это происходит не только при пассивном восприятии различных медиатекстов, но и в основном при попытке создания собственных текстов с использованием языков массовой коммуникации. О.А. Баранов в своей работе «Что такое медиаобразование» отмечает, что без практических навыков написания медиатекстов невозможно полноценное формирование медиакультуры человека. Кроме того, почти каждый современный человек нуждается (хотя и неосознанно) в умении писать медиатексты [1].

С учетом современных образовательных тенденций основное внимание уделяется подготовке квалифицированных специалистов. Необходимо создать метод образовательной деятельности, чтобы научить использовать все инструменты в учебном процессе с учетом полученные навыки. В целях повышения эффективности качества образовательного процесса и оптимального использования компонентов образования средств массовой информации при подготовке специалистов необходимо обратить внимание на формирование таких навыков, которые связывают профессию с современными тенденциями социального развития.

Особенностью медийно-ориентированного образования, активизирующего возможности социальных медиа в образовательном процессе, является способность использовать современные информационно-коммуникационные технологии в реальной профессиональной деятельности, творчески реализовывать информацию, создавать на ее основе собственные продукты, размещать их в информационной среде. Чтобы достичь этой квалификации, будущие специалисты должны иметь высокий уровень знаний в области информатики и информационных технологий. Широкое использование медиа-технологий в образовательном процессе концентрирует образование на человеческой природе и повышает эффективность процесса. В процессе использования системы медиаобразования повышается процент автономии каждого обучающегося, который может демонстрировать свои исследовательские навыки, что способствует развитию личного творческого потенциала.

Использование медиа-технологий в качестве организационной формы образовательной деятельности влияет на формирующуюся личность будущих специалистов следующими компонентами [4]:

- печатные СМИ (газеты, книги, журналы и т.д.);
- телевидение (программы, фильмы, выпуски новостей и т.д.);
- интернет (сайты с различным контентом, социальные сети);
- радио (новости) [9].

В настоящее время использование интернет-ресурсов имеет особое значение. Компьютерные сети занимают большую часть времени современных людей и активно заменяют другие медиа-технологии. Интернет-ресурсы используются для поиска информации, общения, развлечений и других целей. Задача каждого педагога – научить грамотно использовать такие ресурсы. Использование интернет-ресурсов стандартизировано в системе образования учебных заведений, и это можно сделать только при использовании определенной системы педагогического влияния.

Организация образовательного процесса должна быть направлена на реализацию основных принципов и условий использования образовательных компонентов средств массовой информации в системе образования и обучения обучающихся:

- координация структуры учебных курсов и использования индивидуальных форм работы обучающихся;
- выбор компонентов в зависимости от типа обучения;
- учет конкретных условий и навыков каждого студента при выполнении самостоятельного задания.

Внедрение медийного образования в образовательный процесс является основой для формирования личности будущих специалистов и помогает овладеть коммуникативными и информационными навыками. Существует два способа реализации процесса обучения в средствах массовой информации: один заключается в создании всеобъемлющей учебной программы в рамках учебной программы, а другой – в сосредоточении внимания на интеграции медиа-технологий в существующую систему обучения. Использование медиа-технологий в образовании позволяет достичь целей медиа-образования и повысить уровень усвоения знаний в рамках конкретной темы.

Использование медийного образования для подготовки специалистов включает в себя реализацию различных методов:

- использование средств массовой информации в качестве эффективного метода организации учебного процесса (в данном случае задача педагога состоит в том, чтобы завершить теоретическую и практическую подготовку информационными компонентами и разработать задачи, которые позволят ему получить больше знаний и идей по той или иной теме с помощью этих инструментов);

- метод систематизации и отбора материалов из соцсетей (с одной стороны, задача каждого педагога – использовать только достоверную информацию, с другой – педагог должен только предоставлять алгоритм обработки информации в целом).

Важным условием развития социальных и информационных возможностей и интеграции медиаобразования в систему работы вуза является наполнение материально-технической базы учебных заведений компьютерным оборудованием, предоставление квалифицированного персонала для обслуживания системы и проведение специальной подготовки самих преподавателей по использованию различных офисных процедур и приложений.

Многообразные компоненты медиаобразования позволяют изменять учебные материалы, использовать различные формы для предложения новых знаний и закрепления их на практике. Для того чтобы получить предварительное представление о теоретических материалах по новым темам, можно использовать видео- и аудиоматериалы, что сокращает время, затрачиваемое преподавателями на объяснение новых тем.

Использование информации из телевизионного контента актуально, потому что во время курса можно смотреть документальные фильмы на определенные темы, изучать фрагменты телепрограмм, соответствующие вопросам курса, или давать задания дома. В ходе курса могут быть использованы технические средства обучения: компьютерное тестирование, поиск информации в Интернете, решение задач на основе фрагментов киноматериалов [4].

Медиаобразование помогает формировать социальные и информационные навыки. Именно так формируются интеллектуальные навыки, умение обрабатывать информацию, анализировать, систематизировать и обобщать. Основным навыком, приобретаемым при этом студентами, является общение, умение вести грамотный диалог и отстаивать свои собственные взгляды.

**Выводы.** Таким образом, внедрение системы медиаобразования является необходимым условием развития современного общества. Особым условием модернизации организации обучения и систематического метода самостоятельной деятельности студентов является возможность иметь разнообразное содержание. Основными задачами медиаобразования являются:

- подготовить новое поколение к восприятию различной информации;
- формирование у студентов способности осознавать последствия воздействия различной информации на сознание;
- умение грамотно использовать ИКТ в дальнейшей профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе: Учеб. пособие / О.А. Баранов; М-во образования Рос. Федерации, Твер. гос. ун-т. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 85 с.
2. Головкин, Б.Н. Деловые издания: информационный менеджмент массовой коммуникации / Б.Н. Головкин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005 (ГП Техн. кн.). – 126 с.
3. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – М.: Акад. Проект, 2005. – 445 с.
4. Новикова, А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации / А.А. Новикова. – Науч. изд. – Таганрог: Кучма, 2004. – 167 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.
6. Гура, В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов / В.В. Гура // Медиаобразование. – 2018. – № 1. – С. 77-80.
7. Журинов, А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Рос. акад. образования. – Москва, 2004. – 41 с.
8. Змановская, Н.В. Формирование медиа-образованности будущих учителей: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004. – 24 с.
9. Леготина, Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Курган. гос. ун-т. – Курган, 2004. – 24 с.
10. Можарова А.Э., Можаров М.С. Медиакомпетентность будущего учителя как необходимое условие его продуктивной творческой активности / А.Э. Можарова, М.С. Можаров // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 10. – С. 75-82.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат педагогических наук Войнова Анна Владимировна**

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

**старший преподаватель Быкова Лилия Марсовна**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В AGILE – МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** Целью представленной работы является выявление и анализ потенциала возможностей в agile-методах в процессе изучения иностранных языков. В статье выявляется образовательный потенциал данных методов, которые способствуют развитию и совершенствованию гибких навыков и иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Подобная форма обучения активизирует приобретенные знания и умения и способствует дальнейшему их развитию, а также дает студентам инструменты для самостоятельного познания.

**Ключевые слова:** проворный-методы, иноязычная коммуникативная компетенция, гибкие навыки.

**Аннотация.** Целью представленной работы является выявление и анализ потенциала гибких методов в процессе изучения иностранных языков. В статье раскрывается образовательный потенциал этих методов, которые способствуют развитию и совершенствованию гибких навыков и коммуникативной компетентности в целом. Эта форма обучения активизирует приобретенные знания и навыки и способствует их дальнейшему развитию, а также предоставляет студентам инструменты для самостоятельного обучения.

**Ключевые слова:** гибкие методы, иноязычная коммуникативная компетенция, гибкие навыки.

**Введение.** Современное общество характеризуется стремительным развитием, возникновением новых тенденций в образовании, что приводит к необходимости междисциплинарного подхода и взаимодействия, привлечения и адаптации новых технологий и методов в процессе подготовки студентов с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Исследования показывают, что у выпускников высших учебных заведений недостаточно развиты механизмы адаптации личности к быстрым изменениям, то есть такие дополнительные знания и умения, за которые отвечают "мягкие

навыки"- гибкие навыки. Гибкие навыки – это личные качества, которые улучшают взаимодействие людей, производительность и карьерные перспективы, а также профессиональные навыки. Такие навыки относятся к личностным и социальным качествам, к свободному владению языком, личным привычкам, дружелюбию и оптимизму [4]. Применение проворный-методов на занятиях по иностранному языку способствует развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции и гибких навыков как одного из ее компонентов.

**Изложение основного материала статьи.** Методология гибкой изначально применялась в ИТ-индустрии для оптимизации процессов в разработке программного обеспечения. Смысл заключался во внедрении адаптивных методов, которые были призваны для ускорения создания продуктов через микропланирование и короткие производственные циклы. Сегодня данная методология внедряется не только в ИТ-сфере, но и направлена на повышение ценности любого продукта на рынке. Подвижный рассматривается не только как система современного менеджмента, а больше как мышление, которое подразумевает поддержание ценности продукта для потребителя. Основной целью данной статьи является выявление и анализ потенциала в agile-методах при их использовании на занятиях по иностранному языку, где продуктом выступает иностранный язык, а потребителем – студенты, влияние этих методов на развитие и совершенствование гибких навыков и иноязычной коммуникативной компетенции в целом, определение условий, соблюдение которых обеспечит эффективность применения данных методов.

Цель изучения иностранного языка кажется студентам часто слишком глобальной и, как следствие, недостижимой. Поэтому среди студентов немало тех, кто пытается выучить иностранный язык, но сталкивается с таким явлением, как прокрастинация и бросает изучение, потому что не удовлетворен результатом.

Но что если изменить отношение и сам взгляд на цель изучения? Невозможно выучить постоянно эволюционирующий язык за короткий срок. Сам человек тоже развивается, и изменяются его потребности, современный стремительно совершенствующийся мир также диктует свои правила. Сейчас не то время, когда получив профессию, изучив досконально какую-либо область знаний, можно спокойно работать в этой сфере. Чтобы быть успешным в профессии, необходимо непрерывное развитие, углубление знаний, их расширение в сторону междисциплинарных отношений, развитие гибких навыков. Вопрос о создании «правильных», созидательных условий обучения и развития обучающихся в процессе обучения становится в наши дни особенно важной и ответственной задачей с точки зрения развития полноценной личности и будущего профессионального самоопределения выпускников [7]. Так почему бы и в сфере обучения и изучения иностранных языков не стать гибкими, то есть обладать гибкостью, способностью подстраиваться под новые условия существования?

Перед преподавателем сразу встают вопросы: Как можно быть гибким, когда процесс обучения подчинен требованиям ФГОС ВПО, программе, срокам обучения и УМК, когда студенты в группах, как правило, имеют разный уровень знаний? По нашему мнению, не только можно, но и нужно. Основная цель обучения иностранным языкам – развитие иноязычной коммуникативной компетенции, то есть научить успешной коммуникации на иностранном языке [5].

Иноязычная коммуникативная компетенция определяется как способность осуществлять общение посредством иностранного языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, которое адекватно аутентичной ситуации общения [5, С. 55]. Так как в центре учебного процесса стоит личность обучающегося, то цель обучения определяется формированием вторичной языковой личности, а именно комплексом способностей человека к «производству» речевых поступков в условиях реального общения с представителями культур изучаемого языка (И.И. Халеева). Такое понимание выдвигает на первый план усвоение внеязыковой информации, а также совершенствование качеств, которые обеспечивают успешное общение с представителями других культур [3]. Речь идет об организации коммуникации на межкультурном уровне и развитии потребностей и способностей обучающихся участвовать в ней [5, С. 54]. В этой связи развитию гибких навыков отводится особое место.

Как правило, реальный результат не совпадает с целью обучения иностранным языкам (студенты в большей или меньшей степени стремятся к ней), поэтому преподавателю необходимо представлять студентам путь достижения цели в изучении увлекательным, вызывающим и поддерживающим интерес и потребность в ее достижении. Преподаватель, мыслящий и действующий подвижный, формирует необходимые для этого условия.

Акцент в методологии Agile мышлении преподавателя делается на четырех важных ценностях:

- 1) На первом месте стоят всегда обучающиеся и взаимодействия между ними, а не процессы.
- 2) Акцентируется знание иностранного языка, а не достижения, прописанные в программе обучения.
- 3) Постоянное взаимодействие со студентом, а не механический контроль выполнения заданий.
- 4) Постоянные эксперименты и изменения в процессе, а не строгое следование плану.

В связи с вышесказанным Следует отметить, что процесс обучения в стиле гибкой требует выполнения ряда условий, как преподавателем, так и студентами.

Со стороны преподавателя:

1. Превосходное знание иностранного языка и методики его преподавания.
2. Регулярная рефлексия деятельности. Данный тип рефлексии позволяет осмыслить и оценить способы и приемы работы с учебным материалом. В Главное условие гибкой стили – что-то пробовать новое, опираясь при этом на методы и приемы, которые в конкретной учебной группе хорошо «сработали». Элемент новизны и неожиданности должен быть заложен на каждом занятии.

3. Рефлексия содержания учебного материала. Только интересный вдохновляющий материал мотивирует на познание новой информации. Перед преподавателем стоит задача в поддержании в студентах «голода» до новых знаний. В стили гибкой Обучать – это значит давать тот материал, который именно здесь и сейчас важен и интересен, а не слепо следовать программе.

4. Рефлексия, направленная на выявление эмоционального состояния студентов. Деятельность, которая вызывает положительные эмоции, приводит к успеху во много раз быстрее, чем та, что неинтересна или вызывает отторжение. Преподаватель учит воспринимать сложности, неудачи в процессе изучения как ценный опыт, а сам процесс изучения как путь, где каждый шаг – новая точка роста.

Со стороны студента:

1. Открытость к новому. Студенту важно быть готовым к открытиям в языковой сфере, культуре и менталитете народа изучаемого языка.

2. Способность и готовность к самоанализу. Студент должен сам осмысливать то, что он сам понял, усвоил, выделяя главное и важное на данном этапе.

3. Рефлексия, направленная на выявление своего эмоционального состояния. Своевременное осознание, какой материал, либо какие-либо приемы вызвали положительные эмоции в процессе изучения, можно обернуть в преимущества и строить свою работу с опорой на них.

Рассмотрим возможности применения в agile-методах в учебной деятельности, направленной на изучение иностранных языков.

1. Изменение роли преподавателя. В традиционном образовании преподаватель был в центре учебного процесса. При в Agile-подходе преподаватель выступает в роли скрам-мастера, который задаёт направление работы, помогает разобраться со сложными вопросами, если они возникают в процессе, и корректирует действия студентов. Он обладает методическими знаниями и умениями, которые позволяют моделировать процесс обучения, отвечающий всем требованиям, в изменяющихся условиях, в том числе адаптировать материалы из УМК для конкретной группы с учетом возрастных и психологических особенностей студентов, уровня владения иностранным языком, уметь составлять «Двойной план», планировать и корректировать цели. Другими словами, преподаватель иностранного языка – профессионал своего дела, способный гибко организовывать успешную учебную деятельность.

2. В процессе обучения не ставятся долгосрочные цели. Что значит выучить иностранный язык? Что конкретно для данных студентов это «здесь и сейчас» значит? Отвечая на эти вопросы, ставится цель. Она может конкретизироваться в процессе и путей достижения может быть несколько. Весь процесс обучения рассматривается как серия экспериментов в поиске наиболее подходящего пути. Но следует отметить необходимость установления сроков (желательно коротких) для организации процесса, такой подход мотивирует студентов к действию здесь и сейчас. Сроки определяются преподавателем с учетом расписания и количества часов, выделенных на дисциплину.

3. Методология Гибкая схватка. Учебный процесс предлагается рассмотреть как набор проектов с определенными целями. Каждая такая промежуточная цель разбивается на этапы, чтобы студенты и преподаватель могли отслеживать прогресс. А в конце каждого этапа-спринта анализируется полученный опыт, определяется дальнейший вектор развития. Такая обратная связь помогает не уйти в сторону погони за абстрактной и пока непонятной целью – выучить иностранный язык. Преимущество таких коротких этапов – спринтов состоит в том, что цена ошибки невелика, а польза большая. Каждый такой этап позволяет проанализировать, оценить запрос, определить ценности, что на данном этапе по-настоящему имеет значение, правильно ли была сформулирована цель. Четко поставленная цель-половина успеха.

В качестве примера может служить такая промежуточная цель, как обучение вести телефонные разговоры на бытовые темы. Можно выделить следующие этапы:

1) Узнать основные правила этикета при телефонном разговоре, прослушать актуальные телефонные разговоры, научиться определять эти правила, выучить шаблонные фразы.

2) Этап тренировки – научиться составлять типовые диалоги в различных ситуациях.

3) Этап практики – научиться проигрывать данные телефонные разговоры.

4. Достигнутая промежуточная цель должна быть вознаграждена. Награда играет большую роль для поддержания и поднятия мотивации к изучению иностранного языка. Студенты заранее обсуждают с преподавателем, что они хотели бы получить в конце определенного этапа или по достижении цели. Награда не должна быть материальной, а связанной с изучением иностранного языка, например, просмотр на занятии хорошего фильма/ мультфильма, онлайн-посещение выставки картин художников из страны изучаемого языка, тематическое чаепитие с общением на иностранном языке, беседа с носителем языка по теме занятия и тому подобное.

5. «Эмоциональная гигиена» и психологическая комфортность. Другими словами, большое значение имеет поддержание положительного эмоционального настроения, что помогает выстраивать отношения в группе, отличающиеся взаимопониманием, взаимопомощью, поддержкой, ответственностью за свои поступки и решения. Среди студентов и с преподавателем складываются такие личностные отношения, в которых царят теплота, симпатия, высокая культура общения, отсутствуют психическая напряженность и отрицательные эмоции. Для достижения такого психологического климата в учебных группах преподаватель должен учитывать особенности проявления и развития групповой динамики на занятиях по иностранному языку.

В данной статье мы определили наиболее эффективные, применимые в процессе преподавания иностранных языков, проворный-методы. Углубленное изучение каждой сферы образовательного процесса и формирование собственного учебного плана с применением проворный-методов представляется перспективной сферой дальнейшего исследования.

**Выводы.** В результате изучения проворный-методов и возможностей их интегрирования в процесс обучения было установлено, что применение проворный-методов на занятиях по иностранному языку способствует развитию и совершенствованию гибких навыков и иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Методы организации работы базируются на каскадной модели, в которой процессы осуществляются поэтапно. При изменении требований к конечной цели выполненная часть работы пересматривается. Проворный-методология позволяет подходить к данному процессу с помощью имеющейся гибкости и адаптивности. Сложные задачи разделяются на маленькие, каждая из которых помещается в отдельный блок. Цели достигаются за короткий спринт, поэтому даже в таком многогранном процессе, как изучение иностранного языка, виден прогресс в работе.

При использовании данной методологии процесс изучения иностранного языка проходит у студентов быстрее, мобильнее и эффективнее. Принципы гибкой разработки в учебном процессе проявляются следующие: разделение задач на небольшие блоки, автономность студентов, прозрачность работы, трехмерная рефлексия: направленная на себя, на материал, на сам процесс изучения/обучения.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что подобная форма обучения активизирует приобретенные знания и умения и способствует дальнейшему их развитию, а также дает студентам инструменты для самостоятельного познания.

#### **Литература:**

1. Вагапова, Н.А., Доломанюк Л.В., Вагапов Г.В. Мягкие навыки как необходимый компонент содержания инженерного образования // Вестник КГЭУ. – 2016. – №4(32). URL-АДРЕС: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-kak-neobhodimyy-komponent-soderzhaniyainzhenerного-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2021).

2. Вербицкий, А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. – 2012. – №6. – С. 5-18.

3. Войнова, А.В. Методика совершенствования иноязычной социокультурной компетенции студентов бакалавриата при обучении второму иностранному языку: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Войнова Анна Владимировна. – Нижний Новгород, 2013. – 25 с.

4. Лабзина, П.Г., Меньшенина С.Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №2. – С. 2.

5. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. Издание второе, переработанное и дополненное / Отв. редактор А.Н. Шапов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – 299 с.

6. Основопологающие принципы Проворный-манифеста. [Режим доступа]: <https://agilemanifesto.org/iso/ru/principles.html>. Дата обращения: 04.11.2021

7. Серебровская, Н.Е. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 12.

8. Фернанда, С. Мануэль Гибкие методологии, применяемые в учебно-образовательном процессе в сфере инжиниринга: случай исследования. В материалах конференции IEEE EDUCON 2018 года, Тенерифе, Испания, 17-20 апреля 2018 года; pp. 1201-1207.

9. Гибкое управление проектами // Alliance Inc: официальный сайт. URL-АДРЕС: <https://managedagile.com/what-are-the-advantages-and-disadvantages-of-agile-scrum/> (Дата обращения: 01.11.2021)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич

Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск)

### ОБУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (1)

*Аннотация.* В статье автор акцентирует внимание на многозначности и важности феномена «композиция» для подготовки художника-педагога. Незначительный объем учебных часов по данной дисциплине, тем не менее, позволяет углубиться в изучение не только практики создания художественных работ, но и в теорию композиции, которая содействует активному формированию компетенций, необходимых будущему педагогу-художнику. В данной работе феномен композиции рассматривается в следующих аспектах: композиция как единство содержания и формы; идейно-творческое начало.

*Ключевые слова:* композиция, художественно-педагогический факультет, идея, замысел, выразительные средства, творчество, содержание, форма, художественное произведение.

*Annotation.* In the article, the author focuses on the meaningfulness and importance of the phenomenon "Composition" to prepare the artist-teacher. An insignificant hours of study clock on this discipline, however, makes it possible to go deep into the study of not only the practice of creating artistic work, but also to the theory of composition, which contributes to the active formation of the competences necessary for the future teacher-artist. In this paper, the composition phenomenon is considered in the following aspects: composition as a unity of content and form; ideological and creative start; A complex of expressive means.

*Keywords:* composition, artistic and pedagogical faculty, idea, idea, expressive means, creativity, content, shape, artwork.

**Введение.** От возникновения творческого замысла как контуров художественного образа будущей творческой (художественной) работы до его реализации – дистанция огромная. Автору требуется воплотить идеи в художественную форму, так как без этого нет произведения искусства. Очевидность этого факта была подтверждена многими мастерами искусства прошлого и настоящего.

«Тщетно художник или поэт будет стараться изобретать, если у него не будет материала, над которым может работать его мысль и из которого должен исходить замысел. Ничто не может родиться из ничего», – писал Дж. Рейнольдс [1, С. 410].

П. Чистяков: «Сочинение является главной задачей художника, ибо в нем одном сказывается его душа и все знания его. Сочинение есть мудрость, с которой художник находит выражение мысли своей» [2, С. 192].

А. Дейнека: «Цель художника – найти живые, доходчивые образы и такие средства выражения, которые яснее ясного раскрывали бы идейное содержание произведения искусства. Такими средствами в рисунке будут линия-контур, штрих, протушевка, а также те правила и законы, по которым строится композиция и знание которых помогает грамотно изображать сложнейшие композиции в рисунке» [3, С. 166].

Понятия «замысел», «сочинение», «цель» здесь можно рассматривать как синонимы, и это стало сегодня важнейшей областью изучения в рамках дисциплины «Композиция» на художественно-педагогическом факультете.

Многозначность понятия «Композиция» дают основание говорить о сложности этого явления. Однако нас, педагогов изобразительного искусства, интересуют только те его аспекты, которые помогают профессионально создавать и верно оценивать художественные произведения.

**Изложение основного материала статьи.** Аспекты рассмотрения феномена композиции в данной работе таковы:

1. Композиция как единство содержания и формы.
2. Идейно-творческое начало.

1. Рассматривая художественное произведение, подготовленный зритель проникается тем, что больше всего волнует художника. Самим своим способом творчества – а именно, в материальных объектах сохранять духовное и эмоциональное – художник призван изменять реальность, вносить черты и особенности своего миропонимания и эстетического чувства.

Профессиональная интуиция и творческий опыт ведут художника от замысла к воплощению, обретению завершенной художественной формы. Опыт предполагает наработанные годами т.н. «композиционные решения», которые почти безошибочно и с большой долей правдивости раскрывают тему и передают содержание произведения. В изобразительном искусстве к категориям художественной формы относят: конкретную разработку сюжета, композиции, цветовой строй, пространственность и пр.

Практика неоднократно подтверждала тезис о том, что художественная форма редко остается незыблемой, она трансформируется по мере того, как автор уточняет в своей работе облик предметов, персонажей, внутреннего пространства. Не только разум художника и его эмоциональный заряд, но и сам материал, эксперименты с ним могут породить идею будущего произведения. Ее динамичность, трансформация видимого, отказ от несущественного в конечном варианте композиции – всё это и сегодня трактуется содержанием, то есть тем художественным образом, к которому стремится художник. «Образ (художественный) – специфическая присущая искусству форма отражения действительности, раскрывающая общее через конкретное и осуществляемая в творческом процессе... Создание художественного образа тесно связано с отбором наиболее характерного, с подчеркиванием существенных сторон предмета или события» [4, С. 106].

На решение художественного образа существенно влияют практические и ремесленные умения работы студента в материале. Сочетание умения создавать незримый образ со свободой владения материалом искусства (в определенном жанре, стиле, с соблюдением технологии, а также, композиции) – залог успеха в изобразительном искусстве.

Практика работы на художественно-педагогическом факультете свидетельствует, что помимо фронтальной, общетеоретической работы, не менее важны индивидуальные творческие контакты со студентами. Они чаще достигают поставленной цели – помочь учащемуся прийти к художественному выводу.



В силу диалектики формы и содержания художнику свойственно чувствовать, «видеть внутренним взором» еще не реализованный образ. Это «видение» связано с характером школы обучения, личных навыков студента. Однако выработанные умения часто ведут к стереотипному композиционному решению. Например, дипломные портреты, выполненные на факультете и хранящиеся многие годы в методическом фонде, объединяет очень многое: их реалистическая манера исполнения, шаблонность размещения в формате или обыкновенно недостаточный уровень мастерства. В этом случае ясность содержания (идеи, замысла, темы) подкреплена недостаточно выверенной формой. Исключения, конечно, случаются, и причина им – яркая индивидуальность автора, способного «презойти себя» на финальном этапе обучения.

2. «Знать надо все, что можно изучить, но нельзя допускать, чтобы знания, традиции тормозили творчество. Её (новизну – А.В.) следует также считать законом композиции. ...И всё действительно выдающееся в искусстве отличается этой чертой – неожиданностью впервые созданного» [5, С. 147]. Таким образом, мы подходим к рассмотрению следующего тезиса, раскрывающего смысл понятия «композиция» – «Идейно-творческое начало».

История изобразительного искусства предлагает нам не так уж много базовых тем или идей для творчества. Сегодня их принято называть концепциями:

- Я – и мир (космос, Бог, история).
- Я – и природа (живая природа вокруг).
- Я – и другие (люди, плоды их деятельности).
- Я – и я (внутренний мир).

Очевидно, что без достаточного художественного (визуального) опыта даже виртуозное владение материалами (краски, глина и т.п.) никогда не воплотится в истинное произведение, поскольку не обладает образностью языка искусства. Отсутствие подобного опыта – серьезная проблема профессионального образования. Наполненность идеями, почерпнутыми от общения с книгами и реальными произведениями, судя по всему, осталась в прошлом. Если еще тридцать лет назад молодые авторы демонстрировали пусть шокирующие по содержанию, но яркие по форме произведения, отчетливо выражающие их образ мысли и мировоззрение. то сегодня многие молодые художники в лучшем случае показывают уверенное владение ремеслом. В основном же молодежные выставки наполнены произведениями без всякой идеи, внутреннего посыла, созданными, видимо, для «украшения стен».

Понятия «идея» и «тема» часто смешивают или подменяют одно другим. Тем не менее, «идея в искусстве – главная мысль художественного произведения, в которой обнаруживается общественная позиция художника и объективная направленность его искусства...От существа и особенностей идеи зависит трактовка художником темы и сюжета» [4, С. 32]. «Тема – понятие, относящееся к основным чертам содержания художественного произведения: оно указывает, какому кругу явлений посвящает художник свое произведение, что пытается в нем осмыслить, к чему привлечь внимание зрителей» [4, С. 163].

Автор великого произведения национального и мирового искусства «Явление Христа народу» А.А. Иванов (1806-1858), задумав создать большую картину на ключевую для всего человечества тему, так сообщает о своем решении в письме Обществу поощрения художников: «Тут на первых страницах (Евангелие от Иоанна – А.В.) увидел я сущность всего Евангелия – увидел, что Иоанну Крестителю поручено было Богом приготовить народ к принятию учения Мессии. Предмет сей никем еще не делан, следовательно будет интересен уже по новизне своей» [6, С. 107] В первом появлении перед народом Иисуса Христа художник увидел переломный момент всемирной истории, начало духовного преобразования человечества. Однако, эта идея не получила одобрения у членов Общества, которые сочли невозможным осуществить такую идею живописными средствами.

В отечественном искусстве XX века творческая идея была заменена идеологией. Так художник своим творчеством стал «служить народу». Но случались и счастливые исключения, которые и сегодня привлекают внимание зрителей разных поколений. Творчество дальневосточного художника А.М. Федотова (1919-1985) является ярким примером живописи «вне времени». Он писал только пейзажи: «скалы, покрытые мхом, будто позеленевшим от времени бархатом, необъятное пространство тайги, чистые воды Байкала, синие горы Камчатки с холодным сверканием снега в расщелинах и яркая осень Приамурья» [7, С. 7]. Понятие «федотовский пейзаж» – это не просто мастерски написанные пространства и красоты Дальнего Востока. Конечно, каждое полотно начиналось как описание конкретного места на карте. Часто об этом написано в названии произведения. Но большого художника видно не только по силе живописного дарования. Сам того не осознавая, А.Федотов открыл нам заново наш Дальний Восток. Идея его картин – восторг и поклонение уникальной природе, её красоте и мощи.

Понятие «тема» хорошо знакомо и педагогам и учащимся, поскольку любой учебный процесс строится на принципах последовательности, которые имеют определенную и обоснованную тематику. У художественных дисциплин особый язык, заметно отличающийся от языка науки. Здесь очень сложно привести аргументы и на фактах убедить своего оппонента. Тем не менее, искусство «убеждает» и «заставляет думать». Вот почему наши предметы так необходимы для воспитания детей и взрослых.

Правильно понимая ведущую роль идеи, подлинный художник-педагог всегда сможет подчинить ее соответствующему содержанию и донести задачу учащимся. Одна и та же тема, предложенная учителем (преподавателем) может быть успешно раскрыта в любом жанре. Например, такие темы, как «Дом», «Радость», «Победа», «Ожидание» могут быть успешно реализованы и в натюрморте, и в портрете, и в пейзаже.

Сегодня стало очевидным, что в процессе обучения изобразительному искусству в вузе не следует ожидать от студентов особой новизны и, тем более, глубины в замысле и в исполнении. Здесь помимо объективных причин, связанных с характером и способами передачи знаний и художественного опыта, есть и «вечная» причина – молодому человеку во все времена кажется, что данная идея его картины – это его «персональное» открытие, его «know how». В действительности это, конечно, не так. Тем не менее, объясняя основы композиции, преподаватель обязан обращать внимание и на это обстоятельство, ни в коем случае не отвергая или принижая значимость ученического замысла. Ведь, в конечном счете, результат в изобразительном искусстве всегда очевиден, т.е. прочитывается в конкретном произведении живописи и или графики. И тогда становится понятной тема и идейное содержание. Если, конечно таковые были у автора сначала, либо сформировались в ходе учебно-творческого процесса.

**Выводы.** Творческий процесс сегодня перестал быть исключительно уделом людей искусства. «Креатив» стал не только модным понятием, но образом жизни весьма различных социальных групп. Современные средства массовой информации активно продвигают новизну как символ нашего времени. Визуализация всего и вся привела к тому, что облик, видимость, картинка стали движущей силой не только в рекламе и торговле, но и в искусстве и образовании. Было бы наивным видеть в этом лишь вред. Тем не менее, то, что дизайн (графический) перестал быть вспомогательной дисциплиной – это факт. Ориентированный в основном на его простые правила: симметрия – асимметрия, равновесие, ритм, композиционный центр и др., потребитель мало задумывается над такими категориями, как «образ» или «идея», тогда как

учет данных категорий имеет решающее значение в создании всякой композиции. С тех пор, как «художественное оформление» стало именоваться «дизайном» прошло не так уж много времени, что дает нам основание некоторые результаты труда дизайнера также считать художественными произведениями, произведениями дизайнера.

С некоторых пор художественность как главное условие профессионализма художника даже в России стала ассоциироваться с результатом деятельности в сфере арт-индустрии. «Мы выражаем в картинах мысли, мечты, желания. Мы используем картины, чтобы давать заказы и предупреждения, чтобы приглашать и запрещать, чтобы выражать чувства и давать деловые сообщения. Мы провоцируем, льстим, утешаем, напоминаем, объясняем, шокируем, – всё это, применяя картины. Одним словом, мы используем иллюстрированный язык», (т.н. digital - дигитальная изоманипуляция)». [8, С. 71] Эта цитата, взятая из выступления Б. Шаасфорта (Нидерланды), весьма характерна для нашего времени, когда нередко истинное знание и компетенции оставлены за скобками профессионального подхода к созданию произведения искусства, в том числе, и в учебном процессе.

Безусловно, ориентиры и критерии художественности полезно иметь каждому учащемуся, даже если он не стремится стать профессиональным художником. Лишь вооружившись ими, он сможет распознавать произведение искусства там, где его никто не ожидает, или не находить его там, где люди надеются с ним встретиться. Этот культурный (и гражданский) опыт позволит не только противостоять псевдоискусству, но и обучить распознавать художественные ценности, воспитывая своих детей и учеников. Постоянное обогащение собственного визуального опыта на образцах, прошедших проверку временем – насущная задача всякого художника. Это стремление необходимо и серьезному зрителю. Автор уверен: настоящий педагог-художник является таковым зрителем, способным осмысленно воспринимать и трактовать увиденное, благодаря, в том числе, изучению такой дисциплины как «Композиция».

#### **Литература:**

1. Рейнольдс Дж. Речи. Мастера искусства об искусстве. – М., 1967. – Т. 3.

2. Чистяков. Теоретик и педагог. – М.: Изд-во АХ СССР, 1953.

3. Дейнека А. Учитесь рисовать. – М.: Советский художник, 1961.

4. Словарь терминов изобразительного искусства. - М.: Советский художник, 1965.

5. Кибрик Е.А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве. – сб. Проблемы композиции. – М.: Изобразительное искусство, 2000. – 290 с.

6. А. Иванов в письмах, документах, воспоминаниях. – Сост. Виноградов И.А. – М.:2001.

7. Мне осталось дописать небо. Федотов А.М. Каталог. – Сост. Давыдова Т.А.-Хабаровск, 2019.

8. Ветрова И.Б. Неформальная композиция. От образа к творчеству. Учебное пособие. – М.: Ижица, 2004.

**Педагогика**

#### **УДК 378.6**

**кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**преподаватель кафедры физвоспитания Воронина Екатерина Геннадиевна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**доцент кафедры спортивных игр и гимнастики Киселева Ирина Вадимовна**

Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Данная работа описывает новые условия ведения образовательного процесса и раскрывает алгоритм модернизации системы высшего педагогического образования. В нашей работе мы попытались среагировать на основные тренды и вызовы и на основе их анализа сформировать схему внедрения новых средств и инструментов для обучения будущих педагогов. Для примера описана схема модернизации образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили подготовки Биология. Химия. Данная программа сформирована на базе запросов стейкхолдеров, который был сформирован с помощью социологического исследования. Учтена необходимость включения практикоориентированного и проектного обучения, потребности педагогов в изучении алгоритмов заданий международных исследований, подготовки обучающихся к сдаче единого государственного экзамена, а также широкого применения кейсов и цифровых инструментов для повышения качества образования.

*Ключевые слова:* образование, цифровизация, гибкие компетенции, практикоориентированное обучение, проектное обучение.

*Annotation.* This work describes the new conditions of the educational process and reveals the algorithm of modernization of the system of higher pedagogical education. In our work, we tried to react to the main trends and challenges and, based on their analysis, form a scheme for the introduction of new tools and tools for teaching future teachers. For example, the scheme of modernization of the educational program in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education, profiles: Biology and chemistry. This program is formed on the basis of the stakeholders' requests, which was formed with the help of a sociological study. It considers the need to include practice-oriented and project-based learning, the needs of teachers in studying algorithms for international research tasks, preparing students for the unified state exam, as well as the widespread use of case studies and digital tools to improve the quality of education.

*Keywords:* education, digitalization, flexible competencies, practice-oriented learning, project-based learning.

**Введение.** Внедрение цифровой экономики, глобальные и частные тренды в современном обществе, пандемия SARS-19, а также новые вызовы и риски формируют необходимость существенной модернизации образовательного процесса [11]. Для того чтобы качество образовательного процесса было на высоком уровне необходимо учитывать и реагировать на множество факторов [1]. Анализ международных исследований PISA показывает, что уровень наших педагогов в решении и обучении решению практикоориентированных задач невысок [2]. При том, что показатели другого международного исследования PIRLS, которое проводится для начальных классов, значительно выше, соответственно есть какой-то переломный момент в обучении, когда наши ученики начинают уступать в уровне компетенций свои сверстникам из других стран [6]. Большинство исследователей высказывают мнение, что данный момент связан с практикоориентированным и субъектоориентированным обучением в странах, которые превосходят нас по показателям международного исследования PISA. Также большое значение исследователи придают выполнению междисциплинарных и межпредметных проектов, которые очень эффективно развивают компетенции обучающихся [12].

Соответственно, существует проблема необходимости повышения качества образовательного процесса [5], которую можно разложить на отдельные элементы: кадровое обеспечение образовательной программы, методология обучения, учебно-методическое обеспечение, инфраструктурные возможности образовательной организации, а также управление образовательным процессом программы [13].

В данной работе мы предложим схему модернизации образовательных программ педагогического образования, на примере образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили: «Биология. Химия».

Цель работы: разработать схему модернизации образовательной программы по направлению подготовки педагогическое образование.

Задачи работы:

1. Проанализировать современные образовательные тренды.
2. Разработать схему оптимизации образовательной программы по направлению подготовки педагогическое образование, профили: Биология. Химия.

**Изложение основного материала статьи.** Проведя анализ исследований в области образовательных трендов, можем отметить те, которые на наш взгляд очень сильно влияют на качество образовательного процесса.

Цифровизация образовательного процесса подразумевает не только использование электронных носителей информации. Данный тренд предполагает использование цифровой системы управления образовательным процессом, цифровой документооборот, использование современного предметного программного обеспечения, использование в обучении систем дополненной и виртуальной реальности, а также профессиональных цифровых баз данных [4]. В свою очередь данный тренд повышает требования к языковым компетенциям обучающихся, поскольку профессиональные информационные базы используют английский язык как основной [10].

Практикоориентированное обучение подразумевает привлечение к разработке основной образовательной программы представителей работодателя (в данном случае это директора образовательных учреждений), которые объективно понимают какие компетенции потребуются от учителя в школе. Также данный тренд подразумевает использование кейсовых и проектных технологий в образовательном процессе. Практические кейсы позволяют значительно повысить практикоориентированность образовательного процесса, включить элементы геймификации и командную работу, а также совершенствовать гибкие навыки обучающихся в коммуникации [8]. Междисциплинарные и межпредметные проекты позволяют обучающимся самостоятельно создавать свой продукт и результат, работая в команде, а также в дальнейшем оценить эффективность разработанного проекта в практической деятельности [3].

Сетевое взаимодействие. Предполагает реализацию образовательной программы несколькими вузами-партнерами, когда обучающийся часть образовательного процесса проходит в одном вузе, другую часть – в ином вузе-партнере. Одним из элементов такого взаимодействия может выступать виртуальная академическая мобильность, в ходе которой обучающиеся осваивают учебные дисциплины не менее семестра в вузе-партнере с использованием дистанционных образовательных технологий [3].

Использование образовательных платформ, онлайн курсов и разработок ведущих университетов мира. Данный тренд подразумевает использование электронных образовательных ресурсов ведущих университетов мира, находящихся в открытом доступе. Такие ресурсы можно найти на Coursera и на отечественной платформе Открытое образование, также существует большое количество более мелких агрегаторов [7].

Использование инновационных форм проведения занятий. В связи с тем, что психологический тип обучающегося за последние годы значительно изменился, изменились и объемы информации, которые обучающийся может получить самостоятельно, роль преподавателя высшей школы сильно изменилась. Соответственно, все обучение в современной высшей школе должно строиться на интерактивном взаимодействии обучающихся между собой, обучающихся с преподавателями, менторами, коучами, стейкхолдерами и работодателями [10].

Индивидуальные траектории обучения. Для полноценной реализации образовательного процесса и повышения его качества каждый обучающийся должен иметь право выстроить свою образовательную траекторию, а соответственно иметь возможность широкого выбора осваиваемых дисциплин, а также возможности прохождения стажировок в вузах-партнерах и образовательных организациях [3].

На базе данных трендов мы трансформировали образовательную программу 44.03.05 направление подготовки Педагогическое образование, профили подготовки: Биология. Химия. Обязательная часть образовательной программы состоит из 10 модулей: социально-гуманитарного, коммуникативного, здоровьесберегающего, введения в информационные технологии, психолого-педагогического, методического, предметных модулей по биологии и химии, практик и государственной итоговой аттестации. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, состоит из 7 модулей: предметно-содержательные модули по биологии и химии, элективные дисциплины по физической культуре и спорту, элективные модули, практика и факультативные дисциплины.

Особенными дисциплинами, введенными в социально-гуманитарный блок, являются «Профессиональная компетентность педагога в условиях цифровой экономики» и «Экономика и финансовая грамотность», которые формируют на практике компетенции, необходимые как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности с широчайшим набором используемых цифровых технологий обучения. Итогом прохождения обеих дисциплин является создание обучающимися практического проекта в команде.

В коммуникативном модуле заложена особая дисциплина «Лидерство и командообразование», которая позволяет сформировать лидерские и коммуникативные компетенции у обучающихся.

В психолого-педагогическом модуле стоит выделить дисциплину «Технологии инклюзивного образования», в которой обучающиеся изучают методологию обучения детей с особыми образовательными потребностями, предполагается широкое использование цифровых технологий в образовательном процессе.

В методическом модуле особое место занимает использование интерактивных методов обучения, проектного обучения и решения кейсов, часть занятий проводят работодатели. Студенты самостоятельно проводят занятия, мастер-классы, мозговые штурмы, квесты с обучающимися школ.

Модуль «Введение в информационные технологии» рассматривает механизмы использования искусственного интеллекта и информационно-коммуникационных систем в образовательном процессе.

В предметных модулях по биологии и химии очень активно используются цифровые технологии: технологии дополненной и виртуальной реальности, 3D моделирование, цифровые базы данных, также активно используются для самостоятельной работы открытые ресурсы Московского государственного университета имени Ломоносова, часть занятий проводится профессорами ведущих российских университетов.

Блок практик носит яркую практикоориентированную направленность: обучающиеся проходят 2232 часа учебных и производственных практик. Наибольшая часть практик проходит непосредственно в образовательных организациях, где

студенты применяют инновационные образовательные технологии в практической деятельности под чутким руководством работодателей. Блок практик включает технологическую, тьюторскую и педагогическую практику. После окончания практик большинство обучающихся устраиваются на работу в образовательные организации, где ее проходили.

Все выпускные квалификационные работы содержат несколько обязательных элементов: разработка образовательного проекта, результаты его практического внедрения в образовательный процесс и статистическая обработка результатов внедрения проекта в образовательный процесс. Соответственно все работы практикоориентированы и содержат собственные разработки и практическое внедрение этих разработок в образовательный процесс.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, основная особенность состоит в больших возможностях выбора индивидуальной образовательной траектории. Здесь мы даем возможность прохождения учебных дисциплин не только в нашем университете, но и в университетах-партнерах, также есть возможность пройти онлайн курсы ведущих университетов мира. В 2020/2021 учебном году возможностью виртуальной академической мобильности воспользовались 30% обучающихся на очной форме, пройдя дисциплины в зарубежных вузах-партнерах.

Предметно-содержательные модули по биологии и химии выстроены на основании запроса работодателей, с использованием виртуальной и дополненной реальности, цифровых лабораторных, использованием результатов научных исследований. Также в плане содержатся дисциплины, направленные на подготовку обучающихся к ОГЭ, ЕГЭ, а также международным исследованиям PISA, что потом реализуется в практической деятельности учителя.

Факультативные дисциплины позволяют желающим углубить свои знания в отдельных областях биологии и химии.

Анализируя, те изменения, которые были внесены в образовательную программу в соответствии с образовательными трендами, подведем итоги по пунктам.

Цифровизация образовательного процесса в нашем случае состоит из большого количества элементов: внедрение системы Битрикс 24 в управление образовательным процессом, использование 1С документооборота, полная цифровизация внутреннего документооборота на факультете, создание электронных баз данных по всем видам деятельности факультета, полная прозрачность посещаемости и успеваемости обучающихся. Вторым аспектом цифровизации выступает широкое использование современного оборудования, программного обеспечения, баз данных, онлайн ресурсов и цифровых баз научных исследований в образовательном процессе.

В программе максимально реализуется принцип практикоориентированного обучения, идет активное привлечение работодателей в разработку и реализацию образовательного процесса. Широко используются технологии кейс-обучения и проектного обучения, особое место занимают междисциплинарные и межпредметные командные проекты, реализуемые в практической деятельности.

В рамках сетевого взаимодействия обучающиеся имеют возможность часть образовательной программы проходить в вузах партнерах, наиболее масштабным партнером по количеству обмена обучающимися на данный момент является Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова.

Использование образовательных платформ, онлайн курсов и разработок ведущих университетов мира заняло прочное место в нашем образовательном процессе. Наиболее часто используются материалы Московского государственного университета имени М. Ломоносова.

Широко применяются инновационные формы проведения занятий: квизы, мозговые штурмы, мировые кафе, аквариумы, стратегические сессии, кейс-поединки, квесты, деловые игры и многие другие. Образовательный процесс строится на интерактивном взаимодействии обучающихся между собой, обучающихся с преподавателями, менторами, коучами, стейкхолдерами и работодателями.

Нашим обучающимся доступны индивидуальные траектории обучения, которые реализуются в формируемой участниками образовательных отношений. Студенты имеют богатый выбор элективных дисциплин и онлайн курсов. Также доступны факультативные дисциплины из разных предметных отраслей биологии и химии.

**Выводы.** В ходе анализа современных образовательных трендов мы отобрали основные, которые имеют наибольшее влияние на качество образовательного процесса в педагогическом образовании: цифровизация образовательного процесса, принцип практикоориентированного обучения, принцип сетевого взаимодействия, использование образовательных платформ, онлайн курсов и разработок ведущих университетов мира, используются инновационные формы проведения занятий, принцип индивидуализации образовательной траектории.

В ходе исследования была значительно модифицирована образовательная программа по направлению подготовки педагогическое образование, профили: Биология. Химия, в ходе трансформации были использованы все обозначенные образовательные тренды, были внедрены восемь новых учебных дисциплин и два вида практики.

#### **Литература:**

1. Автимонова Н.И., Геворгян А.Э., Гребенников О.В. Повышение качества подготовки будущих педагогов к планированию и организации воспитательного процесса в школе // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2021. – №2 (278). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-planirovaniyu-i-organizatsii-vospitatelnogo-protsessava-v-shkole> (дата обращения: 11.11.2021).
2. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования, №5 (35). – 2018. – С. 18-26.
3. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования, №2 (38). – 2019. – С. 155-167.
4. Воронин Д.М. Основные тренды в системе образования / Д.М. Воронин, И.В. Киселева, Е.Г. Воронина // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 126-129.
5. Воронин Д.М. Управление образовательной организацией в условиях цифровизации // Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина, О.М. Чиханова // Современные здоровьесберегающие технологии, №1. – 2021. – С. 31-38.
6. Курзаева Л.В., Барынина М.В., Якунина Е.К. К вопросу о трансформации системы профессиональной подготовки учителей в условиях развития сквозных технологий (на примере виртуальной и дополненной реальности) // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-transformatsii-sistemy-professionalnoy-podgotovki-uchiteley-v-usloviyah-razvitiya-skvozhnyh-tehnologiy-na-primere> (дата обращения: 11.11.2021).
7. Маркеев А.И., Цукерблат Д.М. Педагогический инструментальный развития компетенций будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №3. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-razvitiya-kompetentsiy-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 11.11.2021).

8. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. – 2019. – №5. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-modeli-smeshannogo-obucheniya-v-vuze-obobschenie-opyta-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-praktiki> (дата обращения: 25.11.2021).

9. Сердюкова Е.Я., Яковенко Т.В. Диверсификация как тенденция обновления профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №2 (42). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-kak-tendentsiya-obnovleniya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.11.2021).

10. Voronin D.M., Koloskova T.A., Astafieva O.A. Innovative Master's program "Digital Pedagogy" / SHS Web of Conferences 113, 00031 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00031.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00031.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300031>

11. Voronin D.M., Nechaev A.V., Voronina E.G. Learning with the use of distance learning technologies or what digital tools should a teacher possess? / SHS Web of Conferences 113, 00032 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00032.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00032.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300032>

12. Voronin D.M., Chaychenko M.F., Voronina E.G. Model for implementing project-based learning at a regional university / SHS Web of Conferences 87, 00010 (2020) [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/15/shsconf\\_ictp2020\\_00010.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/15/shsconf_ictp2020_00010.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700010>

13. Voronin D.M., Zavaltseva O.A., Khotuleva O.V. Blended learning in the master's program / SHS Web of Conferences 87, 00008 (2020) [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/15/shsconf\\_ictp2020\\_00008.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/15/shsconf_ictp2020_00008.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700008>

Педагогика

УДК 37.07

**кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**преподаватель кафедры физвоспитания Воронина Екатерина Геннадиевна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**кандидат педагогических наук, доцент Чайченко Мария Владимировна**

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

#### ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Аннотация.* Качество образовательного процесса в образовательной организации является основой формирования ее имиджа и бренда. Кроме того, показатели качества образовательного процесса сильно влияют на рейтинги образовательных организаций, которые на данный момент являются основой для оценки деятельности ее руководителя. В данной работе мы раскрываем дополнительные факторы, которые значительно влияют на качество образовательного процесса. В работе обозначены факторы, возможно, не первой важности, но те, которые помогают выйти образовательной организации на новый качественный уровень образовательного процесса.

*Ключевые слова:* факторы, качество, образовательный процесс, инновации.

*Annotation.* The quality of the educational process in an educational organization is the basis for the formation of its image and brand. In addition, the quality indicators of the educational process strongly influence the ratings of educational organizations, which at the moment are the basis for evaluating the activities of its head. In this paper, we reveal additional factors that significantly affect the quality of the educational process. The paper identifies factors, perhaps not of the first importance, but those that help an educational organization to reach a new qualitative level of the educational process.

*Keywords:* factors, quality, educational process, innovation.

**Введение.** На данный момент все большее внимание уделяется качеству образовательного процесса, поскольку это прямой выход на создание бренда образовательной организации и ее рейтинга. Существуют основные критерии, которые формируют качество образовательного процесса, к которым относятся: кадровый потенциал, методы преподавания, учебно-методическое обеспечение и инфраструктура, но при этом есть элементы входящие в данные группы, которые недостаточно обозначены в научных работах, которым, возможно, не придают особого значения. При всем этом их влияние на качество образовательного процесса является очень значимым.

**Изложение основного материала статьи.** Выделяя факторы, которые влияют на качество образовательного процесса авторы выделяют несколько групп.

Кадровое обеспечение включает в себя: квалификация в области преподаваемой дисциплины, педагогическое мастерство, научная деятельность в области преподаваемой дисциплины, новаторство и личностные качества педагога.

Методы обучения содержат следующие компоненты: связь обучения с практикой, связь с предыдущими дисциплинами, деловые игры (работа в команде), индивидуализацию обучения, современные методы контроля знаний.

Учебно-методическое обеспечение содержит следующие элементы: наличие ГОСов, качественные учебные планы, оптимальные программы дисциплин, наличие методических указаний, учебников и учебных пособий, стандарты по изучаемым дисциплинам, наличие комплекта материалов для самостоятельной работы студентов.

Инфраструктура предполагает следующие элементы: лабораторная база, аудиторный фонд, библиотечный фонд, компьютерные и мультимедийные классы, читальные залы, спортивный комплекс, базы отдыха (в том числе летние спортивные лагеря), комбинат питания, общежития.

Цель исследования: определить дополнительные факторы, влияющие на качество образовательного процесса.

В результате нашего исследования были получены факторы менее крупного масштаба, но имеющие непосредственное влияние на качество образовательного процесса.

Способность оценивать достижения обучающихся. Одним из наиболее весомых факторов, которые влияют на качество образовательного процесса выступает фактор объективной оценки компетенций обучающихся. Данный фактор в первую очередь дает возможность обучающемуся сформировать ожидания от процесса обучения, во-вторых дает возможность предыдущие знания обучающихся, в-третьих выступают в роли мотивационного инструмента в постановке задач на

последующее обучение, в-четвертых дают возможность распределения по подгруппам и понимание уровня данных подгрупп, в-пятых влияют на выбор способов, методов, алгоритмов и инструментов обучения.

Командная работа педагогов. В том случае, когда педагоги подходят к решению образовательных задач коллективно и обеспечивают единые подходы к оцениванию, преподнесению материала и его интерпретации, то это позволяет значительно повысить качество образовательного процесса. Слаженное взаимодействие учителей позволяет достичь намного более значимых результатов, нежели отдельная работа каждого педагога, согласованность вызывает мотивацию и осознанность со стороны обучающихся.

Самооценка учеников. Очень полезной в плане мотивации и понимания сути процесса является практика использования самооценки и взаимооценки обучающихся, входе которого они понимают свои недостатки и недостатки своих одноклассников, что позволяет в дальнейшем повысить эффективность и осознанность образовательного процесса. Также полезно сравнивать эти оценки с теми оценками, которые выставляет учитель.

Анализ познавательных задач. Представляет собой пул методов, которые используются в изучении и описаниях разных форм рассуждений и знаний, кроме того, используются для системного познания основных мотивов в поведении человека, который занимается определенным видом деятельности. Ученые, которые занимаются исследованиями в образовательной сфере считают, что разбор познавательных заданий выступает эффективным методом, используемым в формировании учебных подходов для тех обучающихся, которые требуют особого внимания и вмешательства наставника.

Уровень развития по классификации Пиаже. В том случае, когда используется данная модель, проводят оценку стадии сформированности зрелости – сенсомоторная, предоперационная, конкретная операционная и формальная операционная. Естественно, что каждая из стадий, имеет и промежуточные элементы, соответственно точно установить стадию довольно тяжело.

Метод головоломки. Данная методика (Jigsaw) является интересным образовательным подходом, который был разработан Эллиотом Аронсоном, который в основу данного подхода положил использование коллективного обучения. Используя данный подход, преподаватель дает обучающимся основную тему и несколько дополнительных (подтем), более мелких по объему. Обучающиеся, представляя собой элементы пазла, подразделяются на команды, причем каждому участнику команды дается подтема. После этого из обучающихся формируются группы экспертов для разучивания заданных подтем, причем изучение осуществляется на базе дискуссии и мозгового штурма. Когда обучающиеся понимают, что подтема изучена, они возвращаются в свою команду и дают обратную связь. В итоге каждый участник команды изучает конкретную подтему и узнает про другие.

Учитель, вызывающий доверие обучающихся. Преобладающе такие преподаватели выполняют роль наставников в образовательных организациях, они имеют значительный авторитет, который базируется на высоком уровне компетентности, знаний, умений и навыков. Также такие преподаватели оказывают посильную помощь обучающимся, которые в этом нуждаются.

Response to Intervention (RTI) или программная реактивность обучающегося является многоуровневым подходом, используемым для раннего выявления и осуществления поддержки обучающихся, которые имеют особые образовательные потребности, а также особенности в поведении. Запуск программной реактивности обучающегося начинается с организации качественного процесса обучения, а также с скринингового исследования всех обучающихся в образовательной организации. Тем обучающимся, у которых возникают проблемы, оказывается адресная помощь, на определенном уровне интенсивности, который зависит от результатов скрининговых исследований. В зависимости от результатов помощи обучающимся, ее интенсивность может значительно корректироваться.

Использование программ концептуальных изменений. Данная технология предусматривает рассмотрение базовых взглядов обучающихся относительно конкретной темы, на которые при необходимости оказывается воздействие с помощью разных методов для изменения концептуальных рамок. Данная технология базируется на двух основных предположениях: педагог и обучающийся имеют подобные «концептуальные экологии», которая базируется на конкретных предположениях в образовательном процессе, и изменение этих концептуальных рамок возможно только при объективных и понятных всем сторонам факторах.

Априорные качества отражают предыдущий опыт обучающихся, их скрининг дает возможность в дальнейшем опираться на данный опыт. Может выступать как уровень компетенций обучающегося, которая измеряется в различных областях жизнедеятельности человека.

Интеграции новых знаний с предшествующими. Качество образовательного процесса значительно возрастает в том случае, когда новые знания имеют у обучающихся четкую связь с уже полученными знаниями, это значительно улучшает когнитивные процессы. Данный подход позволяет значительно повысить уровень восприятия и понимания материала.

Видеоанализ проведенных занятий. В данном случае применяется методика, которая состоит в проведении педагогом части урока, которая фиксируется с помощью видеосъемки, а затем анализируется коллективом образовательной организации или экспертами в целях улучшения качества образовательного процесса.

Критерии успешного выполнения работы. Очень важным элементом в образовательном процессе являются метрики успешности. Изначально должны определяться стандарты, по которым будет проводится оценка успешности или неуспешности выполнения конкретного вида деятельности. В том случае, когда и педагог, и обучающиеся отлично понимают к чему нужно стремиться и имеют четкое понимание критериев оценки.

Интерпретация стратегий. В целях повышения качества образовательного процесса обучающиеся должны уметь осуществлять перенос стратегии любого действия на иной вид деятельности. Используя различные контексты можно перенести стратегии с одного вида деятельности в другой, интерпретируя их.

Командная работа. Данная методика предполагает обмен информацией между обучающимися, где каждый высказывает свое воззрение на данный вопрос. Такая методика работы приносит гораздо более внушительные результаты нежели фронтальный опрос педагогом, она мотивирует и вовлекает обучающихся в дискуссию, стимулирует мотивацию и интерес обучающихся, приводит к неожиданным ответам на вопросы и более полному их освоению.

Специальные образовательные программы, которые разрабатываются для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Данные программы позволяют значительно повысить эффективность обучения данного контингента, формируя индивидуальные образовательные траектории.

Мнемотехника представляет собой набор приёмов и способов, которые позволяют облегчить восприятие и запоминание материала и увеличить объём памяти с помощью использования ассоциаций: используется изменение абстрактных данных на представления, которые имеют связь с каким-либо типом рецепторов.

Осознанная практика представляет собой технологию обучения, которая подразумевает активное включение обучающихся в практическую деятельность. Данная технология относится к сложным типам повторения, которую можно эффективно корректировать, используя обратную связь.

Целенаправленность в управлении образовательными усилиями помогает четко скоординировать и направить усилия на освоение определенных компетенций, дает толчок развитию волевых способностей обучающихся.

Умение преподавателя доступно и четко излагать мысли и материал имеет прямое отношение к качеству образовательного процесса. Данная компетенция у педагога обязательна и должны тщательно отрабатываться.

Глубокое освоение материала – такая технология дает возможность обучающимся качественно воспринимать и воспроизводить материал, очень хорошо сочетается с практическим изучением материала, что закрепляет компетенции у обучающегося.

Применение самооценки и рефлексии является очень важным для повышения качества образовательного процесса. Самооценка дает возможность обучающемуся развиваться как индивиду, рефлексия же дает возможность углубленного самопознания. Формирование и понимание стандартов, метрик, оценок сильно упрощает использование данных инструментов. Очень действенной методикой является «оценка 360 градусов».

Планирование и прогнозирование. Планирование использования времени дает возможность оптимизировать затраты времени обучающихся на конкретные виды деятельности. Используя данные инструменты обучающиеся имеют возможность расставлять приоритеты и согласно выстроенным приоритетам повышать продуктивность своей деятельности.

Читательская грамотность отражает возможности индивида усваивать, осознавать и использовать письменные тексты, иметь возможность размышлять о материале, а также использовать чтение для получения информации, которая помогает достигать целей, направленное на расширение компетенций.

Взаимное обучение это технология обучения, направленная на улучшение понимания материала, дающая возможность качественно контролировать уровень усвоения материала. Данная технология предусматривает использование четырех основных шагов: обобщения, опроса, уточнения и прогнозирования. Между обучающимся и педагогом проходит диалог о изучаемом материале на каждом шаге выполнения.

Готовность обратиться за помощью и принять ее также дает возможность значительно повысить качество образовательного процесса, внешняя поддержка часто помогает обучающимся значительно продвинуться в освоении материала, либо дает очень позитивный эффект для их психологического состояния.

Самоэффективность представляет собой веру в эффективность собственных действий, повышает уровень ожиданий от своих действий, значительно повышает успешность выполнения задач.

**Выводы.** В результате проведенного анализа мы выяснили, что кроме основных факторов, которые влияют на качество образовательного процесса, есть факторы менее масштабные, но имеющие также большое значение. К таким факторам мы относим: самоэффективность, готовность обратиться за помощью, повторение и запоминание, взаимное обучение, читательская грамотность, планирование и прогнозирование, самооценивание и рефлексия, глубокое изучение и организация знаний, умение преподавателя быть понятным, управление образовательными усилиями, осознанная практика, обсуждение в группе, мнемоника, специальные образовательные программы, критерии успешного выполнения работы, перенос стратегий, программная реактивность обучающегося, концептуальные программы изменений, априорные способности обучающихся, стратегия интеграции с предшествующими знаниями, видеообзор занятий, способность учителя вызывать доверие учеников, уровень развития по Пиаже, метод головоломок, познавательный анализ задач, самооценка обучающихся, командная работа педагогов и способность оценивать достижения обучающихся.

#### Литература:

1. Антонова И.И., Кwon Г.М. Использование FMEA при оценке качества образовательного процесса в вузе // ВЭПС. – 2020. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-fmea-pri-otsenke-kachestva-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze> (дата обращения: 19.11.2021).
2. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kontrol-v-sisteme-upravleniya-kachestvom-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 19.11.2021).
3. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования, №5 (35). – 2018. – С. 18-26.
4. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования, №2 (38). – 2019. – С. 155-167.
5. Воронин Д.М. Основные тренды в системе образования / Д.М. Воронин, И.В. Киселева, Е.Г. Воронина // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 126-129.
6. Дышловой И.Н., Пегушина А.А. Факторы качественного образования как базис социально-экономического развития региона // Научный вестник: финансы, банки, инвестиции. – 2019. – №3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-kachestvennogo-obrazovaniya-kak-bazis-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona> (дата обращения: 19.11.2021).
7. Кузнецов Д.Л. Факторы конкурентоспособности вуза // Инновации и инвестиции. – 2021. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-konkurentosposobnosti-vuza> (дата обращения: 19.11.2021).
8. Лысакова Л.А., Ким Л.С. Влияние глобализации на качество образовательного процесса в вузах // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-kachestvo-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuzah> (дата обращения: 19.11.2021).
9. Цымбалюк В.А. Проблема оценки качества образовательных инноваций в процессе их институционализации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – №4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-otsenki-kachestva-obrazovatelnyh-innovatsiy-v-protssesse-ih-institutsionalizatsii> (дата обращения: 19.11.2021).
10. Voronin D.M., Koloskova T.A., Astafieva O.A. Innovative Master's program "Digital Pedagogy" / SHS Web of Conferences 113, 00031 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00031.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00031.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300031>
11. Voronin D.M., Nechaev A.V., Voronina E.G. Learning with the use of distance learning technologies or what digital tools should a teacher possess? / SHS Web of Conferences 113, 00032 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00032.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00032.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300032>

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи **Воронина Елена Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);  
 студент 2 курса магистратуры **Черапкина Тамара Андреевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

### ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ «ЦВЕТЫ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ» У СТУДЕНТОВ 2 КУРСА БАКАЛАВРИАТА В МАТЕРИАЛЕ МАСЛО

*Аннотация.* В статье рассматривается учебно-творческое задание «Цветы» по дисциплине «Живопись» у студентов 2 курса бакалавриата в материале масло. Автор обращается к трудам как признанных ученых в области педагогики художественного образования, так и к исследованиям молодых ученых. Происходит обращение к целям и задачам учебного, учебно-творческого и творческого натюрморта. В чем эти цели разнятся, и как это влияет на учебный процесс. Анализируются общие закономерности и особенности живописи цветов, как живых, так и искусственных. Как изменяется цвет и тон при влиянии воздушной перспективы в постановке «Цветы». Какова роль работы с фоном в таких постановках. Рассматриваются варианты постановок с цветами. Как можно поставить такой натюрморт исходя из опыта известных мастеров живописи. Автор обращается к технике и технологии масляной живописи. Автор предлагает, внимательно рассмотреть подобные учебно-творческие задания в контексте всего курса живописи, как аудиторных заданий, так и в рамках самостоятельной работы. Тема является актуальной, так как затрагивает познавательную активность студентов, подобные задания возбуждают интерес у студентов к заданию, к живописи, в целом к процессу обучения. Студенты могут почувствовать себя в качестве не только обучающегося, но творческой личности, в определенном смысле «композитора» своего произведения. Статья, адресована студентам по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство и Дополнительное образование»; 44.03.05 «Изобразительное искусство и Иностранный язык»; 44.03.01 «Изобразительное искусство», художникам-педагогам, читателям, интересующимся вопросами живописи.

*Ключевые слова:* учебно-творческое задание, учебный натюрморт, творческий натюрморт, живопись, цветы, техника масляной живописи, постановка, материал, особенности живописи, зрительный аппарат, общие закономерности, технология масляной живописи.

*Annotation.* The article considers the educational and creative task "Flowers" in the discipline "Painting" for students of the 2nd year of bachelor's degree in the material oil. The author refers to the works of both recognized scientists in the field of pedagogy of art education, and to the research of young scientists. There is an appeal to the goals and objectives of educational, educational-creative and creative still life. How these goals differ, and how it affects the educational process. The general patterns and features of painting flowers, both live and artificial, are analyzed. How the color and tone change under the influence of the aerial perspective in the production of "Flowers". What is the role of working with the background in such productions? Variants of productions with flowers are considered. How can you put such a still life based on the experience of famous masters of painting? The author refers to the technique and technology of oil painting. The author suggests that we carefully consider such educational and creative tasks in the context of the entire course of painting, both classroom tasks and as part of independent work. The topic is relevant, as it affects the cognitive activity of students, such tasks arouse students' interest in the task, in painting, in general, in the learning process. Students can feel themselves as not only a student, but also a creative person, in a certain sense, a "composer" of their work. The article is addressed to students in the field of training: 44.03.05 Pedagogical education, profile "Fine Arts and Additional education"; 44.03.05 "Fine Arts and a Foreign language"; 44.03.01 "Fine Art", for artists-teachers, readers interested in painting issues.

*Keywords:* educational and creative task, educational still life, creative still life, painting, flowers, oil painting technique, staging, material, features of painting, visual apparatus, general patterns, oil painting technology.

**Введение.** Многие художники, и наши современники, и мастера прошлого обращались к живописи цветов. Подобные постановки – это излюбленная натура для живописцев. В целом такие постановки относятся к жанру натюрморт. На примере изучения натюрморта можно решать как учебные, так и учебно-творческие, и творческие задачи.

Достаточное количество исследователей обращалось к вопросам написания натюрморта, изображения цветов, к живописи маслом, вот некоторые исследования по интересующей нас теме, например по основным вопросам педагогики художественного образования это труды Беды Г.В. [2], Ростовцева Н.Н. [11], Штаничевой Н.С. [15], по вопросам цветоведения Ломова С.П., Аманжолова С.А. [7], по технологии живописи Киплика Д.И. [4], технологии и материалам в живописи Прокофьева Н.И. [10], по вопросам самостоятельной работы студентов Зубрилина К.М., Слюсаревой А.Е. [3].

Научная новизна статьи состоит в том, что выявлены особенности живописи постановки с цветами, как общие закономерности, так и характерные именно для таких натуральных постановок.

Целесообразность разработки темы проистекает из существующих противоречий между красотой цветов и изображением этой красоты на холсте.

Цель статьи выявить особенности учебного творческого задания «Цветы», научиться с ними работать.

Задачи исследования:

- пронаблюдать за учебным процессом при написании натюрморта с цветами;
- проанализировать особенности, с которыми сталкиваются студенты в этом учебно-творческом задании

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что можно использовать данные материалы, изложенные в статье для практической и теоретической работы адресована студентам по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство и Дополнительное образование»; 44.03.05 «Изобразительное искусство и Иностранный язык»; 44.03.01 «Изобразительное искусство», художникам-педагогам, читателям, интересующимся вопросами живописи.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из особенностей работы над натюрмортом является специальная организация мотива – натурная постановка. [13, С. 8]. Для успешного решения учебно творческих задач по живописи желательно организовывать натурную постановку таким образом, чтобы она была композиционно интересной и методически правильно сформированной, справедливо отмечают авторы статьи «Учебная постановка по живописи: натюрморт, портрет, фигура человека» [8, С. 88].

Учебно-творческое задание «Цветы» предлагалось выполнить студентам 2 курса бакалавриата в рамках задания «Сложный натюрморт» по добровольному желанию. В основной своей массе, студенты с удовольствием откликнулись на



предложенное учебно-творческое задание. Однако были и те студенты, для которых такое задание оказалось пока не по силам. Также это задание было предложено выполнить и в рамках самостоятельной работы в домашних условиях.

Учебный натюрморт имеет строго определенную цель, на его примере студенты постигают основы изобразительной грамоты, приобщаются к самостоятельной работе. Творческий натюрморт подразумевает под собой, решение задач композиции, формата, выбора точки зрения, цветового строя, ритма, равновесия, композиционного центра, характера освещенности и др., того, что составляет основу изобразительной грамоты, но уже совершенно самостоятельно, без помощи преподавателя. В таком контексте учебно-творческие задания являются переходом от учебных постановок, к творческим. Исходя из нашего опыта, такие постановки необходимы в учебном процессе высшего учебного заведения. Студенты получают бесценный опыт живописца, и в какой-то мере «композитора» в таких учебно-творческих заданиях.

Как писать цветы? Студенты 2 курса подходят к такому учебно-творческому заданию, как написание цветов, с определенным опытом по рисованию и живописи натюрморта, предметов быта, драпировок. Цветы – это предметы материального мира, наравне с предметами быта, предметами интерьера, и создается их изображение с помощью законов рисунка и живописи. Вместе с тем, в живописи цветов есть свои нюансы и особенности.

К общим положениям при изображении цветов можно отнести то, что цветы освещаются светом, соответственно мы можем показать освещенную их часть (свет), полутон, (полутень), тень на цветах. Цветы располагаются в пространстве, соответственно мы используем плановость в изображении, показываем первый, второй, третий и последующие планы, если нам это нужно, если это отвечает нашим задачам. Цветы (преимущественно, если они живые) мы ставим в вазы, банки, стаканы, и другие емкости с водой, чтобы букеты нас дольше радовали своей красотой. Соответственно перед нами ставится задача изображения и этих сосудов тоже. Бывает, когда не очень опытные студенты, при композиции такого натюрморта (цветы в вазе) слишком много внимания уделяют изображению вазы, по пропорциям, по расположению, а не самим цветам. Конечно, пропорции ваз важны, это демонстрирует характер постановки, ее выразительность, плановость, расположение в пространстве, за счет падающих теней на плоскость, на которой стоит натюрморт с цветами, однако надо не забывать о главном, о самих цветах, собственно, ради чего вся постановка и затевалась. Вот что пишет о композиции натюрморта академик РАО Ломов Станислав Петрович: «Художник должен стараться подмечать интересные группировки предметов в жизни. В таких случайных «постановках» как-то по-особому свежо, порой неожиданно ярко раскрывается характер и красота предметов, их пластическая, цветовая и смысловая взаимосвязь» [6, С. 147].

Несомненно, важно то, как поставить цветы, чтобы максимально раскрыть их красоту. Можно по-разному изобразить букет, например, когда цветы главные в картине, или когда они лишь дополняют мысль художника. Когда они торжественны, например натюрморт И.Ф. Хруцкого «Цветы и плоды», и когда лиричны, например работа Константина Коровина «Розы. Гурзуф», или камерны «Одуванчики» И.И. Левитана. Иной раз в композицию с цветами необходимо ввести еще какой-то предмет, фрукт, блюдо, возможно гроздь винограда, или пару ягодок, или тарелочку с ягодами. Подобные вопросы задавал себе известный художник-педагог Алексей Александр Данилович в своей книге для учителя «Изобразительное искусство. Художник. Педагог. Школа»: «Как скомпоновать букет? Определить, сколько в нем будет растений, и какого цвета? Какова форма каждого в отдельности и форма всего букета?.....Можно подобрать букет небрежно, прямо на прогулке, или же сделать его изысканным, подчеркнуто продуманным» [1, С. 17].

Мы сейчас обращаемся к занятию по живописи, когда студенты 2 курса писали маслом несложные букеты цветов. Особенность изображения свежих букетов цветов, в их недолговечности, поэтому нужно писать быстро, даже очень быстро. Отсюда – задача, выявлять характерные особенности именно для этого вида цветов, или букета, острые, выразительные. Кирцер Ю.М. в своем учебном пособии «Рисунок и живопись» отмечал, что: «В изображении растений и цветов придется встретиться со всевозможными ракурсами, сложной ритмикой и переплетением форм, с неожиданными цветовыми нюансами, взаимосвязью цвета с фактурными особенностями растений» [5, С. 213]. Часто студентам хочется писать букеты живых цветов, однако для тренировки, для отработки навыков подойдут и искусственные цветы. К тому же, сейчас искусственные цветы делают мастерски. Выяснилось, что искусственные цветы писать на первых этапах живописи лучше, чем живые. Понятно строение, окраска. Живые цветы, их поверхности многообразные и многогранные, а для начальных ступеней обучения нужно проще, чтобы явственно увидеть закономерности. А живые цветы недолго стоят свежими, и не все студенты успевают их написать за один сеанс.

В чем еще особенности живописи цветов? По мере возможности выбираем в цветочной композиции самые яркие бутоны, или соцветия, которые ближе к зрителю, на них сосредотачиваем свое внимание, выделяем их с помощью яркого света, контрастов, как тоновых, так и цветовых. Остальное, листья, другие бутоны так ярко, сочно уже не пишем. Для цветов необходимо передавать купы соцветий и помнить о том, что букет, или группа цветов имеет трехмерный объем, а не рисовать их по отдельности.

В такой постановке важен фон, он предпочтительнее выбирается нейтральным, или наоборот можно выбрать контрастный основному букету. Он, фон, должен дополнять цветы, а не быть самодостаточным. Вот что отмечает про работу над фоном художник, который часто в своём творчестве пишет цветы, Сергей Николаевич Андрияка: «Я стал работать над фонами, а это одна из самых сложных задач в живописи... Потом этот фон иногда варьировался, становился темнее или светлее. Я специально подбирал его под тон цветов, чтобы он был неким аккомпанементом к главному – цветам» [12, С. 114].

Что касается техники масляной живописи, то на первых этапах изображения цветов, можно использовать тонким слоем, акварельно написанный подмалевок, как в фоне, так и теневых частях цветов, даже в полутонах, а света писать плотно, корпусно, пастозно. Допустимо в таких учебно-творческих постановках использовать метод «a la prima». Вот что о достоинствах этого метода пишет художник-педагог Шашков Юрий Петрович в своём учебном пособии по живописи: «Метод «a la prima» требует продуманной системы в работе, составлении плана работы от начала до конца. К достоинствам данного метода относятся передача эмоционального восприятия природы, свежесть красочного слоя, свободная передача фактурных поверхностей» [14, С. 106-107].

Важно отметить, что студенты на таком задании знакомятся с изучением технологии масляной живописи и материалов, применяемых в живописи маслом «знание техники живописи дает художнику возможность не только создавать долговечные произведения, но и наилучшим образом использовать его живописные материалы с художественной точки зрения» [9, С. 3].

Именно в таких учебно-творческих постановках, как «Цветы», у студентов бакалавриата повышается познавательная активность, и они приобщаются к самостоятельной работе с элементами творчества. Особенности учебно-творческого задания «Цветы», является проявленный неподдельный интерес у студентов к такому заданию. Мотив с цветами должен быть специально организован в натурную постановку по определённым правилам. Такая постановка по живописи предполагает изучение общих положений изобразительной грамоты, таких как композиция, пропорции, влияние света, цвета, передачи пространства. А также мы обращаем внимание на особенности в изображении подобных постановок, например быстрота написания, если мы говорим о живых цветах, особенности композиции в целом и компоновки в

частотности, чтобы главными были цветы, особенности работы с фонами, в зависимости от поставленных задач, особенности применения разных видов техники живописи маслом в работе над натюрмортом с цветами.

**Выводы.** Дисциплина «Живопись» является одной из основных в курсе обучения бакалавра по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство и Дополнительное образование»; 44.03.05 «Изобразительное искусство и Иностранный язык»; 44.03.01 «Изобразительное искусство». Предлагается обратить внимание на учебно-творческие задания по дисциплине «Живопись», как активизирующие познавательную активность студентов. Рассмотреть возможность добавить учебно-творческие задания подобные этому в рабочую программу по дисциплине «Живопись» не только для 2 курса бакалавриата, но и в целом для всего процесса обучения студентов.

#### **Литература:**

1. Алехин А.Д. Изобразительное искусство: Художник. Педагог. Школа. Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г. В. Беда. – Москва: РИП-холдинг, 2016. – 268 с.
3. Зубрилин К.М., Слюсарева А.Е. Организация и содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине «Живопись»: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. МПГУ, 2020. – 60 с.
4. Киплик Д.И. Техника живописи – Москва: Шевчук, 2011. – 502 с.
5. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись: Учеб. Пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2000. – 271 с.
6. Ломов С.П. Живопись: Учебник для художественно-графических факультетов педагогических институтов и университетов / С.П. Ломов. – [3. изд., перераб. и доп.]. – Москва: АГАР, 2008.
7. Ломов С.П. Цветоведение: Учебное пособие для вузов по специальностям "Изобразительное искусство", "Декоративно-прикладное искусство" и "Дизайн": 16+ / С.П. Ломов, С. А. Аманжолов. – Москва: Владос, 2015. – 144 с., 4 л. цв. ил.: ил., табл.; 23 см + 1 CD-ROM. – (Учебное пособие для вузов) (Изобразительное искусство). – Библиогр.: с. 144.
8. Макарова М.Л., Воронина Е.В., Кирсанов Н.А. Учебная постановка по живописи: натюрморт, портрет, фигура человека. – М., Наука и школа. – №3. – 2018. – С. 87-94
9. Попов В.В. Живопись маслом. Технология и материалы: учебное пособие / В.В. Попов, Е.В. Попова. – М.: МПГУ, 2009. – 68 с.
10. Прокофьев Н.И. Живопись. Техника живописи и технология живописных материалов: Учебное пособие для вузов по специальности "Изобразительное искусство" / Н.И. Прокофьев. – Москва: Владос, 2013. – 158 с.
11. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учеб. для худож.-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов / Н.Н. Ростовцев. – 3. изд., доп. и перераб. – Москва: АГАР, 1998. – 250 с.
12. Сергей Андрияка. Цветы. Альбом. – М.: Издательство Московской школы акварели Сергея Андрияки, 2005. – 144 с.
13. Ушанева Ю.С. Методика работы над учебным натюрмортом по дисциплине «Живопись». – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 48 с.
14. Шашков Ю.П. Живопись и ее средства: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М: Академический Проект, 2010. – 128 с.
15. Штаничева Н.С. Живопись: Учебное пособие для вузов по специальности 030800(050602). – "Изобраз. искусство" / Н.С. Штаничева, В.И. Денисенко; Кубан. гос. ун-т. – Москва: Академический Проект, 2009. – 270 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**старший преподаватель, аспирант Гайсина Светлана Валерьевна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

### **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье дается описание произошедших под влиянием цифровых технологий изменений в структуре, функциях и содержании учебных текстов. Выделены характерологические особенности учебного текста в цифровой образовательной среде и доказывается значимость характерологической особенности учебного текста как средства коммуникации в информационном обществе.

*Ключевые слова:* учебный текст, цифровая образовательная среда, персонализация обучения.

*Annotation.* The article describes the changes that have occurred under the influence of digital technologies in the structure, functions and content of educational texts. The characterological features of the educational text in the digital educational environment are highlighted and the pedagogical significance of the function of the educational text as a means of communication in the information society is substantiated.

*Keywords:* educational text, digital educational environment, personalization of learning, digitalization of education.

**Введение.** Актуальность данной темы определяется изменяющимися условиями жизни в информационном обществе. Эти изменения находят отражение в нормативных документах и определяют переход к цифровой экономике в РФ и внедрение целевой модели цифровой образовательной среды (ЦОС) по всей стране. Проект по формированию ЦОС предусматривает внедрение современных цифровых технологий в образовательные программы 25% общеобразовательных организаций 75 субъектов Российской Федерации и обеспечение 100% образовательных организаций в городах Интернетом со скоростью соединения не менее 100 Мб/с, в сельской местности – 50 Мб/с, а также создание сети центров цифрового образования, охватывающей в год не менее 136 тысяч детей. С целью развития доступности образования и персонализации в обучении для удовлетворения образовательных потребностей и запросов учащихся планируется более широкое внедрение цифровых технологий на всех этапах обучения школьника. В цифровой образовательной среде (ЦОС) связующим элементом между учеником и учителем, основным инструментом педагогического взаимодействия является учебный текст и способом коммуникации – письменная речь.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие средств коммуникации способствовало появлению особой области науки – семиотики (Э. Гуссерль, Ю.М. Лотман, Ч.У. Моррис, Ч.С. Пирс и др.). Текст начал рассматриваться как объект исследования сравнительно недавно (Ф. Соссюр, Л.С. Выготский, Э. Бенвенист и др.). Большое внимание исследованию текста было уделено Ю.М. Лотманом, который рассматривал текст как диалог между писателем и читателем, «как инструмент, служащий для передачи, преобразования / создания и хранения информации» [8, С. 19] как интеллектуальную способность человека, выраженную в речи [8, С. 6]. Неразрывная связь между формированием речи и мышления, как

проявление интеллекта продолжает оставаться объектом научных исследований (Л.С. Выготский, А. Верани, А.Р. Лурия, М. Хайдегер и др.). Взаимодействие в интернет-пространстве обуславливает появление не существовавших ранее компетенций и сетевой характер деятельности (А.А. Ахаян, Е.Д. Патаракин, П. Диамандис и др.). Образование «должно обеспечить каждого минимальным набором знаний и умений и не просто готовить отдельных счастливых к следующим ступеням обучения, но и формировать базовые навыки для успешной жизни в меняющемся обществе» [12, С. 6]. Анализ исследований высшей школы экономики выявил не достаточную готовность участников образовательных отношений, педагогов, учащихся и родителей к реализации обучения в новых условиях цифровой образовательной среды.

Для проведения исследования был выбран натуралистический дизайн, позволяющий изучить характерологические особенности учебного текста при реализации обучения в ЦОС. Органичное сочетание качественных и количественных методов исследования при реализации натуралистического дизайна исследования позволяет комплексно изучить рассматриваемую проблему. Целостная перспектива исследования обусловлена базируется на применении анкетированных опросов, статистической обработке анкетированных опросов, сравнительном анализе данных, сопоставлении данных различных научных исследований. что обуславливает не манипулятивный и неконтролирующий характер и доказывает валидность исследования. За основу были взяты научные труды Ю.М. Лотмана, А. Верани, Л.С. Выготского и исследования современных ученых А.А. Ахаяна о характере сетевой личности, присущему современным школьникам [5], исследования Г.В. Солдатовой о характере деятельности подростков в интернет-пространстве [16], исследования ВШЭ о проблемах и затруднениях с которыми столкнулись участники образовательных отношений в период пандемии [2, 4, 8, 12] и исследование «О реализации образовательных программ в дистанционном режиме», проведенное с участием автора [3].

Преимущество цифровой образовательной среды как части виртуального интернет пространства – ее безграничность. Отсутствие ограничений на количество и объем размещаемых в среде текстов позволяет изменить характер учебной деятельности. Но здесь мы сталкиваемся с проблемой предъявления текста.

Проводимые в РФ исследования отмечают потребность подрастающего поколения в доверительном общении со взрослыми. Екатерина Латыпова, директор по цифровым коммуникациям корпорации "Российский учебник", считает, что ценность личного и прямого общения будет возрастать. В исследовании по цифровой грамотности Г.В.Солдатовой указывается, что российские пользователи с большей готовностью включаются в программу повышения цифровой компетентности, предлагающую им общение, совместный поиск и развивающие игры. По мнению Г.В. Солдатовой «освоение новых умений пользования интернетом может быть увязано с поисковыми задачами, расширением и углублением дружеских виртуальных контактов» [14]. Традиционные учебные тексты, как правило, организованы линейно, по типу объясняющего текста, при этом при возникновении затруднений в понимании не способствуют удовлетворению «когнитивного диссонанса» с привычной для обучающихся скоростью [3].

Основным отличием текста в цифровом формате, текста, размещенного в интернете, является его гипертекстовый характер. Это позволяет реализовать пропедевтическую работу уже на этапе проектирования учебного текста, предвидя возможные затруднения обучающихся в понимании учебного текста, дать разъяснения, организовав гиперссылки внутри учебного текста. С другой стороны, реализовать требования ФГОС в отношении образовательных результатов «учащийся научится» и «учащийся получит возможность». Отвечая вызовам времени, ЦОС позволяет трансформировать учебный текст из «пассивного» в интерактивный, содержащий «разветвления», «вложенные тексты» для лучшего понимания и отвечающие образовательным интересам учащегося.

Гипертекстовая структура позволяет включить в учебный текст пояснения, дополнения, комментарии и таким образом, удовлетворить потребности в уточнении смысла содержания, конкретизации правил, действий в момент возникновения необходимости в них. Это будет способствовать удовлетворению «когнитивного диссонанса» обучающихся с привычной для них скоростью и при сохранении традиционной функции, присущей учебному тексту, как тексту вообще – это «донести без потерь и изменений (всякое изменение есть потеря) некоторый смысл» [4].

Во-вторых, учебный текст характеризуется направленностью на организацию деятельности учащихся. Для того, чтобы данная цель осуществилась, текст должен содержать мотивы и стимулы к реализации самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Гипертекстовый характер позволяет читать учебный текст не только на уровне представленного содержания (темы предметного курса), но и углубляться в его содержание. Благодаря внутренним и внешним ссылкам появляется возможность выстроить учебный текст в контексте связанных между собой отдельных текстов с опорой на внутрипредметные и межпредметные связи. Включение внутритекстовых ссылок и гиперссылок на интернет-ресурсы, по изучаемой теме, в том числе и на научные тексты позволяет выделить особенность современных текстов – многомерность текста.

Многомерность текста рассматривается нами, как многоаспектность в изложении материала, присутствие в учебном тексте разных точек зрения на явления и события общественной жизни и окружающего мира. «Многомерность учебного текста» позволяет представить физическое явление или историческое событие в его целостном единстве без «деления на школьные предметы», тем самым повышает эффективность восприятия учебного знания.

С другой стороны, публикационная открытость интернет-пространства порождает не существовавшие ранее риски. У обучающихся появляется возможность получения сведений и фактов, отличающихся или даже противоречащих содержанию школьных учебников. Представленная в интернет-пространстве информация не всегда является достоверной, может быть как искаженной, так и ложной (фейки, дипфейки, пранки и др.). Под воздействием этих рисков, возникает необходимость педагогической коррекции формируемой у обучающихся системы знаний и организации педагогического воздействия, направленного на развитие мыслительной деятельности учащихся и формирование способности обучающихся к различению фейковой и достоверной информации. «Многомерность учебного текста» требует от учащихся готовности к проверке достоверности информации.

В результате этого возникает потребность в учебных текстах, в которых есть место сомнению, тексты, которые позволяют запустить процесс продуцирования нового знания и процесс мышления, «призывающие мыслить то, что мы еще не мыслим» [7, С. 35]. Подтверждение этой мысли мы находим и у Л.С. Выготского, «если усвоение научного понятия забегает вперед развитию, т.е. протекает в такой зоне, где у ребенка не созрели еще соответствующие возможности, тогда мы начинаем понимать, что обучение научным понятиям может действительно сыграть огромную и решающую роль во всем умственном развитии ребенка [7, С. 243].

Л.С. Выготский утверждал, что внутренняя речь – «самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, это речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка» [7]. Внешняя речь как «речь для других» является проявлением социальной деятельности, выполняет функцию регуляции поведения других. А. Верани доказывает, в своих работах, что «в интеграции коммуникативных и познавательных процессов внутренняя речь связывает оба процесса» [6, С. 7]. Это позволяет говорить об еще одном отличии учебных текстов для обучения в ЦОС – дискуссионном характере,

направленном на развитие как внутреннего, так и внешнего диалога. Внутренний диалог рассматривается нами как процесс внутреннего общения человека с самим собой, обращение внимания субъекта на своё собственное состояние и опыт, направленный на развитие самосознания и рефлексии.

Обучение в цифровой среде предоставляет дополнительные возможности для коммуникации, позволяя активно задействовать в процессе обучения «горизонтальные связи» между обучающимися. Такой подход расширяет возможности создания «вторичных» учебных текстов. Создание текстов как учебных продуктов в результате индивидуальной, групповой или коллективной деятельности обучающихся позволяет интегрировать процессы развития «внутренней и внешней речи» обучающихся как основополагающих для развития мышления. Таким образом, при реализации педагогического воздействия в ЦОС коммуникационные каналы (чаты, блоги, мессенджеры и др.) могут быть использованы в качестве дидактических инструментов в развитии письменной речи и коммуникативной культуры. «Письменная речь заставляет ребенка действовать более интеллектуально. Она заставляет более осознавать самый процесс говорения» [6, С. 221].

В условиях открытости ЦОС дискуссия, как дидактическая форма проведения занятий, позволяет сохранить ценностно-смысловые, содержательные, деятельностные взаимосвязи между педагогом и обучающимися. Возможность фиксировать и сохранять ход дискуссии в цифровом формате, в формате электронного документа позволяет участникам в дальнейшем вернуться к обсуждению (конспекту диалога, аудио-, видеозаписи) и проанализировать ход дискуссии с разных позиций собеседников, оценить аргументированность убеждений, доказательность точек зрения, логичность и объективность суждений, а также эффективность используемых в ходе обсуждения приемов коммуникации и техник общения. Подростки и взрослые испытывают потребность в социальных контактах, общении и самоутверждении. Общение как педагогический процесс (деятельность) складывается по «закону со общности человеческих душ и состояний», таким образом в условиях ЦОС для педагогической деятельности возрастает значимость формирования навыков духовно-информационного и практически-духовного взаимодействия [11].

Применение цифровой образовательной среды, включающее изменения в деятельности учителя и учащегося, обуславливает диалогичный характер процесса обучения, так как многие явления и события социальной жизни и даже научные теории имеют альтернативные взгляды и суждения, не совпадающие с представленными в школьном курсе. В результате обсуждения полярных точек зрения, рассмотрения альтернативных взглядов и теорий создаются условия для осознанного присвоения обучающимися знаний и навыков.

Открытый характер интернет-пространства приносит риск распространения фейковой информации, что может привести к девальвации ценности информации, искажению исторических и научных фактов за счет преднамеренной и(или) непреднамеренной фальсификации информации.

Общение с социально значимыми людьми, известными учеными и политиками позволяет разрешить проблему «неконтролируемости» влияния, свойственную интернет-общению и создать условия для формирования ценностных установок и нравственных убеждений обучающихся. Влияние учителя / значимого взрослого может быть как непосредственным (традиционный урок), так и опосредованным, например в цифровой образовательной среде. Педагогические модели и формы организации образовательной деятельности с привлечением профессионалов к обучению школьников описаны в работах Е.Д. Патаракина. Примером самоорганизации обучающихся с применением ЦОС могут служить «облачные школы» Сугаты Митры, разрабатываемые в Индии и Англии, которые представляют собой пространство, где дети учатся самостоятельно, с периодической поддержкой через Skype со стороны учителей или профессионалов в области науки или практики, актуальной для учащихся. Вслед за Л.Н. Цой мы рассматриваем самоорганизацию и «как иррациональную согласованность людей, их творческую (и не только творческую) направленность на «эффективные» совместные действия» [15, С. 97].

**Выводы.** Учебный текст, проектируемый как средство коммуникации, нацеленный на развитие внутренней и внешней речи является способом активизации когнитивной деятельности и мышления. Такой подход в условиях обучения с применением ЦОС приобретает особую значимость и имеет неоспоримые преимущества, так как отвечает целям развития личности обучающегося и позволяет преодолеть риски информационного мира. Учебный текст, проектируемый как средство коммуникации в условиях ЦОС позволяет организовать педагогическое взаимодействие, направленное на осознанное присвоение обучающимися в процессе обучения не только научных понятий, но и ценностных убеждений, духовно-нравственных основ и культурных традиций российского общества.

#### **Литература:**

1. Vachkova S.N., Petryaeva E.Y., Patarakin Y. Typology of schools operating in the Moscow Electronic School system based on the analysis of network indicators, in: The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City" (Education and City 2020). – Vol. 98. – SHS Web of Conferences, 2021. doi Ch. 03001. P. 1-8. doi
2. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 10(40)).
3. Аналитическая справка «Реализация основных образовательных программ общего образования с применением дистанционных технологий» / Руководитель НИР-заведующий кафедрой основного и среднего общего образования, к.п.н., доцент И.В. Муштавинская, 2020.
4. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире Высшая школа экономики. – №6. – 19.06.2020
5. Ахаян, А.А. Виртуальное трехмерное образовательное пространство — часть виртуального трехмерного «жизненного»? // под ред. д-ра пед. наук, проф. А.А. Ахаяна // Материалы II международной научно-практической конференции "Образовательная динамика сетевого личностного". – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019.
6. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах – Культурно-историческая психология. – 2010. – Том. 6, № 1 [Электронный текст]. URL-доступ: Портал психологических изданий PsyJournals.ru – [https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29152\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29152_full.shtml).
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей / С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, К.М. Анчиков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. – 200 экз. – (Факты образования № 2 (27)).
9. Дамаскин П., Котлер С. Изобилие. Сер. «Будущее уже здесь»/ Пер. с англ. П. Дегтяревой. – М.: Издательство АСТ, 2018. – С. 303-307
10. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: «Азбука», 2014. – 416 с. – (Культурный код).
11. Радионова, Н.Ф., Ривкина С.В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления. – СПб.: Научный журнал "Человек и образование", №2, 2012.

12. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – 300 экз. – (Современная аналитика образования. № 2 (19)).
13. Хайддегер, М. Что зовется мышлением? – М.: Академический проект, 2010. – 352 с.
14. 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. [адрес доступа: <http://window.edu.ru/resource/637/79637/files/book536.pdf>].
15. Цой, Л.Н. Социальная организация и самоорганизация: конфликты и развитие личности // Мир психологии. Научно-методический журнал. – № 2 (66). – Москва-Воронеж, 2011. – С. 96-108.

Педагогика

#### УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Гапонова Галина Ивановна**  
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры**  
**педагогике и психологии Лазаренко Лариса Анатольевна**  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры**  
**педагогике и психологии Оганесова Нелли Львовна**  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В настоящей статье рассматривается актуальный аспект профессионального развития студентов на этапе обучения в вузах с разной ведомственной принадлежностью. Рассматриваются характеристики образовательной среды как условие формирования личностно-профессиональной перспективы, профессиональной адаптации. Основу статьи составляют результаты эмпирического исследования, проведённого в вузах с разной ведомственной принадлежностью: Кубанском государственном университете и Краснодарском государственном институте культуры, относящемуся к ведомству «Министерство культуры Российской Федерации». Теоретически и эмпирически подтверждается, что образовательная среда вуза включает в себе ресурсные возможности по решению важной педагогической стратегии в подготовке молодых людей к профессиональной деятельности, построении ими личной профессиональной перспективы.

*Ключевые слова:* образовательная среда, ресурс, личностно-профессиональная перспектива, студенты, ведомственный вуз, профессиональное будущее, планирование карьеры, локальная среда, профессиональная деятельность, интенсивность, доминантность среды.

*Annotation.* This article discusses the actual aspect of the professional development of students at the stage of study at universities with different departmental affiliation. The characteristics of the educational environment are considered as a condition for the formation of personal and professional prospects, professional adaptation. The article is based on the results of an empirical study conducted at universities with different departmental affiliation: Kuban State University and Krasnodar State Institute of Culture, belonging to the department "Ministry of Culture of the Russian Federation". Theoretically and empirically, it is confirmed that the educational environment of the university contains resource opportunities for solving an important pedagogical strategy in preparing young people for professional activity, building their personal professional prospects.

*Keywords:* educational environment, resource, personal and professional perspective, students, departmental university, professional future, career planning, local environment, professional activity, intensity, dominance of the environment.

**Введение.** Актуальными для нашей темы являются работы, посвященные анализу сущности жизненной, профессиональной перспективы, особенностей её построения. В этой связи мы обратили внимание на исследования П.Б. Бондарева, который подчёркивает, что проблема построения личной профессиональной перспективы постепенно становится одной из фундаментальных, системообразующих в философии, культурологии, психологии, педагогике [3, С. 26].

В психологической науке наблюдается устойчивый интерес к проблеме построения жизненных перспектив. В этой связи рассматривается будущее как «психологическое пространство» (В. Ленс, Ж. Нюттен, М. Пайшау и др); построение жизненной перспективы как «процесс построения цели» (О.Н. Арестова, Б.С. Братусь, О.К. Тихомиров и др) [1, С. 12].

Учёные считают, что результат описания профессионального будущего как личной профессиональной перспективы достигается посредством разных вариантов. Например, по мнению П.Б. Бондарева и Е.М. Кочневой это достигается через проектирование будущей профессиональной деятельности. Я.А.Чернышов считает, что должно быть моделирование профессиональной карьеры; А. Ивашкин, А.Я. Кибанов – планирование карьеры [3, С. 11; 6, С. 68].

Следовательно, в психологической науке существует много исследований, которые рассматривают категорию «образ профессионального будущего» с разных позиций. Однако заметим, что недостаточно изучены и раскрыты основы построения студентами личной профессиональной перспективы как образа профессионального будущего на этапе обучения в вузах разной ведомственной принадлежности.

Исходя из актуальности и выявленного противоречия, из анализа научных исследований предполагаем, что детерминантами формирования личной профессиональной перспективы могут быть условия образовательной среды, которая различается особенностями наполнения в вузах разной ведомственной принадлежности. Для подтверждения этого предположения в эксперименте участвовали студенты Кубанского государственного университета и студенты Краснодарского государственного института культуры как ведомственного вуза Министерства культуры Российской Федерации.

Объектом исследования является образовательная среда, а предметом – особенности образовательной среды как ресурс формирования личной профессиональной перспективы студентов.

Целью исследования является выявление и характеристики особенностей образовательной среды как условия формирования личной профессиональной перспективы у студентов в вузах разной ведомственной принадлежности.

Теоретические основы исследования базируются на работах учёных в области общей, педагогической, социальной и возрастной психологии; психологии труда и педагогике. На теоретических положениях, которые позволяют определить профессиональную перспективу как необходимую предпосылку профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников и др.); ознакомились так же с педагогическими исследованиями подготовки кадров в высшей школе (А.В. Барабанщиков, А.П. Блинов, Г.П. Давыдов) [1, С. 12].

**Изложение основного материала статьи.** По мнению учёных, образовательная среда вуза включает в себе ресурсные возможности по решению важной педагогической стратегии в подготовке молодых людей к профессиональной деятельности [2, С. 38].

Кратко остановимся на характеристике особенностей образовательной среды гражданского (неведомственного вуза), на примере КубГУ, факультета психологии, педагогики и коммуникативистики).

Вернёмся к теоретическому положению В. Ясвина, который выделяет пять «базовых» параметров, использующихся для характеристики условий образовательной среды: широта, интенсивность, модальность, степень осознанности и устойчивости; а также параметры «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, мобильность, активность. Таким образом, познакомившись с документами на сайте КубГУ, а также осуществив анализ и условия среды, сложилась следующая картина [2, С. 47].

Известно, что профессиональная реализация, построение картины будущего и достижение определённого профессионального роста являются одним из важнейших профессиональных побудителей для молодого человека, только осваивающего профессию. Понимание различных путей, направлений и возможностей построения планов на будущее может лучшим образом направить прилагаемые усилия в ходе профессионализации, начиная с первых ее ступеней. Лучшему пониманию способностей и развитию ресурсов в таком случае может способствовать и обучающая среда. Например, на факультете психологии, педагогики и коммуникативистики КубГУ существует практика выбора президента факультета из числа студентов и наделение этой роли определенными правами, обязанностями, полномочиями и ожиданиями. Это способствует лучшему пониманию своих собственных интересов и целей, помогает сформировать продуктивные, устойчивые отношения к ним, развивать необходимые навыки.

Модальность образовательной среды гражданского вуза КубГУ находится на высоком уровне. Наличие компьютерного оборудования, программного обеспечения, библиотек и применение мультимедийных средств обучения в вузе и на факультете способствует развитию активности студента. А проведение занятий в форме дискуссий, ролевых игр и других активных методов – усилению профессионализации студентов.

Широта образовательной среды характеризуется проведением ежегодных конференций, как внутрифаккультетского уровня, так и всероссийского. На мероприятиях, проводимых в данной среде, присутствуют приглашенные высокопоставленные персоны, что в свою очередь стимулируют студентов к более высокой активности, свободному выражению своего мнения.

Интенсивность образовательной среды вуза определяется наличием учебных и личностных тренингов, деловых и ролевых игр. А также, своей внутрифаккультетской структурой самоуправления, в которой есть президент факультета и другие составляющие управленческой власти, обеспечивающие непосредственное активное участие в жизни факультета и вуза.

Степень осознанности образовательной среды отражается в итоговых аттестациях: зачеты, экзамены. Именно готовность является показателем ответственности как для студентов, так и для преподавателей. Согласно данным за 2020-2021 годы процент сдавших сессии на «хорошо» и «отлично» достигал пика на первом курсе и последнем, что говорит о высокой степени сознательной включенности в образовательную среду всех субъектов образовательного процесса именно в тот период.

Показателем обобщенности образовательной среды является высокая степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды с внешними структурами: ежегодное заключение контрактов с разноплановыми государственными и коммерческими организациями для прохождения ознакомительной, учебной, исследовательской, производственной практик.

Эмоциональность образовательной среды характеризуется наличием тренингов, включающих решение личных проблем, обсуждениями за круглым столом интересующих студентов тем. Коллективный отдых также является неотъемлемой частью воспитательного процесса в вузе.

Доминантность образовательной среды проявляется в ежегодном прохождении практик и предоставлением отчетов, которые качественно на высоком уровне. О чем говорят высокие оценки при защите данных работ.

Социальная активность образовательной среды обосновывается также прохождением практик. Поскольку места их прохождения непосредственно связаны с получаемой специализацией. Учебный процесс обеспечен современным специализированным и лабораторным оборудованием, что является показателем способности к эволюционным изменениям образовательной среды вуза, что в свою очередь, является мобильностью образовательной среды. Далее перейдем к изложению особенностей образовательной среды ведомственного вуза: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры».

Понимание «ведомственный вуз» исходит от природы самого ведомства, к которому относится Министерство культуры Российской Федерации.

В чём состоят основные задачи ведомственных вузов в отличие от обычных государственных?

Г.И. Гапонова обращает внимание на то, что в таком вузе создаётся особая среда, профессионально-ориентированная в большей степени, нежели в обычном вузе. Студент в таких условиях развивает в себе умения и навыки профессиональной деятельности уже во время обучения. Как подчёркивает этот автор, профессиональная личностная направленность определяется организацией самой среды ведомственного вуза [4, С. 6].

Автор научной публикации А.Т.Иваницкий разделяет внутреннюю среду ведомственного вуза на несколько микросред: обучающая, воспитывающая, развивающая, социокультурная, исследовательская, практико-ориентированная, то есть служебная [5, С. 10].

Н.В. Ерошенко под микросредой понимает часть общественного бытия и сознания внутри образовательной среды ведомственного вуза министерства культуры, которая окружает студентов и оказывает на них определённое педагогическое влияние [2, С. 34].

Обучающая микросреда конкретизирует образовательную среду. В её состав включают конкретные материальные, коммуникационные и социальные условия. Они обеспечивают учебно-воспитательный процесс в вузе.

В характеристику воспитывающей микросреды входят разные неявные и явные факторы, оказывающие влияние на ценностно-мотивационную, эмоциональную и когнитивные сферы личности. Это способствует формированию определённого опыта будущей профессиональной деятельности.

Социокультурная среда ведомственного вуза предполагает затраты на отдых, общественную работу, досуговую деятельность, творчество и другие занятия развивающего характера. Среда соответствует социальному окружению, что предполагает реализацию способностей студентов в различных видах концертной деятельности.

Исследовательская микросреда создаёт условия для включения студентов в исследовательскую деятельность. Эти условия позволяют им принимать участие в различных конференциях, научных школах вуза. Это способствует развитию исследовательской деятельности как составной части личностно-профессионального развития обучающихся.

Информационная микросреда предполагает наличие в ведомственном вузе доступность к ресурсам Интернет, мультимедийным источникам, ТВ, специальной библиотеки.

Мы обратили внимание на характеристику ещё одного компонента образовательной среды. Н.Я. Ярошенко выделяет в её структуре практико-ориентированную микросреду, которая является одной из ведущих в формировании у студентов профессионально-важных качеств и индивидуально-психологических свойств. Она обеспечивает способность в личностно-профессиональном планировании будущей профессиональной деятельности [6, С. 22].

Таким образом, образовательная среда ведомственного вуза представляет собой систему взаимодействующих микросред, охарактеризованных нами выше. Их совокупное влияние не только актуализирует профессиональные морально-нравственные качества студентов, но и способствует развитию личностно-профессиональной перспективы и интеграции в профессиональное сообщество.

Проанализировав отношение студентов института культуры к своей локальной образовательной среде, можно отметить по результатам анкетирования, что особенностью этой среды является её событийный характер. Студенты в своих ответах подтвердили, что они постоянно являются участниками каких-то событий, организованных в вузе. Это, например, традиционные мероприятия профессионально-нравственной направленности, участие в концертных выступлениях, творческие фестивали искусства, мастер классы известных режиссёров и артистов для студентов, сотрудничество и участие в спектаклях Краснодарского драматического театра, сотрудничество и встречи с артистами Кубанского казачьего хора имени В.Г. Захарченко.

Студенты в ответах на вопросы анкеты отмечают факт своей загруженности с учётом уже сложившейся традиционно в ведомственном вузе концертной деятельностью.

Исходя из изложенного, сделаем вывод о том, что важным ресурсом, обеспечивающим построение студентами своей личной профессиональной перспективы на этапе обучения в институте культуры является практико-ориентированная образовательная среда со сложившимися традициями и внутренними правилами.

Переходим к обсуждению результатов изучения образовательной среды.

Из методики В.А. Явина мы использовали два компонента «доминантность» и «интенсивность» для изучения отношения студентов и их восприятия локальной образовательной среды, которая по нашей гипотезе является важным фактором и условием формирования готовности студентов к планированию личной профессиональной перспективы. Результаты анкетирования характеризуют степень организации образовательных возможностей вуза.

Полученные данные показали, что образовательная среда Краснодарского государственного института культуры существенно отличается такой характеристикой, как предоставление возможности реализации личностно-профессиональных качеств студентов и обретения ими опыта профессиональной деятельности.

По данным исследования К.И. Маслова, образовательная среда КГИК характеризуется «доминантностью». Это подтверждают ответы студентов 1 и 3 курса в проведённом нами исследовании о том, что педагоги и студенты ведомственного института являются активными участниками учебно-воспитательного процесса. Отличительная особенность вузовского уклада жизни – это четкое следование определенным традициям и правилам, принятым в этой среде, вовлечение студентов в практическую профессиональную деятельность, что оказывает непосредственное влияние на развитие способности у испытуемых к планированию личной профессиональной перспективы. Институт для этого создаёт возможности. Родители также гордятся выбранным направлением подготовки своих детей, вуз считают престижным в нашем регионе.

Студенты КГИК по результатам анкетирования выявили уровень восприятия своей среды позитивно, положительно, средние значения превышают 2-2,5 баллов.

Сравнительный анализ особенностей образовательной среды, проводимый на основе ответов студентов вузов разной ведомственной направленности, подтвердил наше предположение о существенном различии в восприятии студентами той среды, в которой они учатся (среда КубГУ и КГИК).

Анализ полученных данные об отношении студентов к локальной образовательной среде внутри каждого вуза показал, что характеристики образовательной среды с точки зрения студентов 1 го и 3-го курса отличаются.

Образовательная среда КубГУ характеризуется в большей степени по результатам опроса студентов «интенсивностью». Это свидетельствует о том, что факультет психологии, педагогики и коммуникативистики имеет свою символику, логотип, существует летопись создания факультета и студенты знакомы с его историей. Отмечается невысокая активность студентов в факультетских делах и связь с выпускниками носит эпизодический характер. Студенты КубГУ более сдержанны в восприятии и оценке локальной образовательной среды своего факультета. По позиции «доминантность» ответы были со значением отрицательным (-). Преподаватели многие на факультете – это работники ещё других вузов. Для многих студентов факультет не является особо значимым местом в их жизни. Полученные результаты по методике В.А. Явина обработаны согласно инструкции, вычислены в баллах и представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Особенности восприятия образовательной среды студентами 1-ого и 3-го курса вузов разной ведомственной направленности**

Показатели образовательной среды	КГИК		КубГУ	
	1-й курс	3-й курс	1-й курс	3-й курс
Интенсивность	1,5	1,8	2,6	2,9
Доминантность	3,6	3,9	3,0	3,3

Следовательно, анализ полученных результатов и их обсуждение по проведённой анкете с испытуемыми на основе методики В.А.Явина показали разные характеристики образовательной среды в вузах с различной ведомственной принадлежностью. Краснодарский государственный институт культуры характеризуется большей доминантностью по оценкам студентов, КубГУ – большей интенсивностью, чем доминантностью.

Завершим обсуждение изучаемой проблемы результатами анализа полученных данных по анкете «Моя готовность к составлению проекта личной профессиональной перспективы» [4].

Рассмотрев сравнительные данные по среднему баллу по шкалам методики авторской анкеты для диагностики сформированности проекта профессионального развития, отражённые в таблице 2, можно увидеть, что студенты творческого ведомственного вуза КГИК имеют более высокие показатели по всем шкалам анкеты: общее, оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цель (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3), чем студенты государственного вуза КубГУ.

Таблица 2

**Сравнительные значения анкетного опроса о готовности студентов КубГУ и КГИК к составлению проекта личной профессиональной перспективы (средние значения в баллах)**

Респонденты	Блок 1 оценка процесса проектирования	Блок 2 оценка проекта как цель	Блок 3 оценка своих возможностей	Общий балл
Студенты КГИК	28	24	18	23,3
Студенты КубГУ	22	18	16	18,6

Анализируя полученные результаты студентов двух вузов, можно заключить, что они по-разному относятся и понимают значение проектирования личной профессиональной перспективы. Общий балл у студентов КГИК составил 23,3, у студентов КубГУ он на уровне 18,6 (средние значения в баллах). Следовательно, студенты ведомственного вуза выражают большую готовность и личную зрелость в личном профессиональном планировании.

**Выводы.** В результате выполненного исследования мы обнаружили разный уровень готовности студентов к планированию своей личной профессиональной перспективы в вузах с разной образовательной средой.

Считаем, что для более подходящего решения противоречия между запросом студентов на профессиональное взросление и условиями традиционной вузовской (локальной для факультета) образовательной среды необходимо осуществлять системное сопровождение профессионального развития студентов. В чём его особенности? Мы склонны полагать, что в образовательной локальной среде факультета психологии, педагогики и коммуниквистики необходимо усилить педагогические возможности в части формирования у студентов осознанного и заинтересованного отношения к решению задач собственного профессионального саморазвития. На наш взгляд, необходимо активизировать на факультете практико-преобразовательную деятельность по вовлечению студентов в процесс личного профессионального проектирования.

Проанализировав отношение студентов КГИК к своей локальной образовательной среде, можно отметить по результатам анкетирования, что особенностью этой среды является её событийный характер: они активно участвуют в концертах, спектаклях, мастер-классах, поездках, творческих конкурсах.

Исходя из изложенного, сделаем вывод о том, что важным ресурсом, обеспечивающим построение студентами своей личной профессиональной перспективы на этапе обучения в вузе является практико-ориентированная образовательная среда с показателем «доминантность», со сложившимися традициями и внутренними правилами.

Исходя из результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждена гипотеза исследования, решены задачи, достигнута цель исследования.

**Литература:**

1. Андреев, П.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости [Текст] / П.В. Андреев, С.Е. Шиняева // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 3-10. ISSN: 0042-8841.
2. Бедерханова, В.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления педагога [Текст]: материалы межрегиональной научно-практической конференции 14-15 марта 2001 года / В.П. Бедерханова. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. – 336 с.
3. Бондарев П.Б. Гуманистическая реальность в зеркале философии образования [Текст] / П.Б. Бондарев // В поисках гуманистической реальности: сборник научных трудов. – 2007. – С. 23-29.
4. Гапонова Г.И. Меркулова Т.А. Педагогические условия формирования социальной готовности студента к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 5. – 448 с.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека. Фундаментальные исследования. – №9-8. – 2014.
6. Кочнева, Е.М, Орлова Е.К. Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе ВУЗовской подготовки. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2 (12). – 2015.



УДК 378.

**аспирант Гарипов Марсель Айратович**

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич**

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна**

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна**

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

### АКТИВИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования культуры кибербезопасности студентов колледжа в учебно-профессиональной деятельности. На сегодняшний день тема безопасности в информационной среде – одна из острых и занимает особый раздел в учебниках и учебных пособиях по информационным технологиям. Главным образом это связано с постоянным увеличением различных угроз в сети Интернет, ежедневными атаками на различные социальные институты в нашей стране, так и за рубежом. Стоит отметить, что вопрос обучения кибербезопасности, формирование целой культуры безопасного взаимодействия пользователей при подключении их к всемирной компьютерной сети Интернет, придерживающейся идеологии глобальности, открытости и свободной доступности, стал особенно острым в наши дни. Теоретически обосновывая важность разработки организационно-педагогических условий, мы исходили из того, что процесс формирования культуры кибербезопасности может быть продуктивным только в том случае, если задействуется комплекс условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут решить обозначенную цель эффективно. Нам представляется, что такими организационно-педагогическими условиями, способствующими формированию культуры кибербезопасности обучающихся является создание информационно-насыщенной среды; включение активных методов в систему учебных занятий междисциплинарного характера; реализация программы спецкурса «Формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа», что должны максимально активизировать деятельность студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* культура кибербезопасности, формирование культуры кибербезопасности, студенты колледжа, учебно-профессиональная деятельность, организационно-педагогические условия.

*Annotation.* The article deals with the problem of the formation of a culture of cybersecurity of college students in educational and professional activities. Today, the topic of security in the information environment is one of the most acute and occupies a special section in textbooks and teaching aids on information technology. This is mainly due to the constant increase in various threats on the Internet, daily attacks on various social institutions in our country and abroad. It is worth noting that the issue of cybersecurity education, the formation of a whole culture of safe user interaction when connecting them to the global computer network, adhering to the ideology of globality, openness and free accessibility, has become especially acute these days. Theoretically substantiating the importance of developing organizational and pedagogical conditions, we proceeded from the fact that the process of forming a culture of cybersecurity can be productive only if a set of conditions is involved, since random, disparate conditions cannot effectively solve the designated goal. It seems to us that such organizational and pedagogical conditions contributing to the formation of a culture of cybersecurity of students is the creation of an information-rich environment; inclusion of active methods in the system of training sessions of an interdisciplinary nature; implementation of the special course program "Formation of a culture of cybersecurity of college students", which should maximize the activity of college students in the process of professional training.

*Keywords:* culture of cybersecurity, formation of a culture of cybersecurity, college students, educational and professional activities, organizational and pedagogical conditions.

**Введение.** Проблема низкой культуры кибербезопасности – одна из самых серьезных в обществе, а многие считают ее основным фактором при просчете рисков информационной безопасности. Новости об очередных кибератаках прочно заняли свое место в заголовках средств массовой информации. Существует множество различных исследований, которые доказывают проблему низкой культуры кибербезопасности в стране.

Согласно министерству связи и массовых коммуникаций РФ, глобальное распространение кибератак говорит о том, что нужно учиться на ошибках и формировать культуру кибербезопасности общества [1].

**Изложение основного материала статьи.** Активизировать формирование культуры кибербезопасности можно только в том случае, если задействуется комплекс организационно-педагогических условий, которые свелись к следующему:

- создание информационно-насыщенной среды в процессе профессиональной подготовки студентов колледжа, активизирующей их деятельность на формирование культуры кибербезопасности;
- включение активных методов в систему учебных занятий междисциплинарного характера, направленные на актуализацию формирования культуры кибербезопасности студентов колледжа;
- реализация программы спецкурса «Формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа» в процессе профессиональной подготовки.

С помощью теоретических методов, таких как: анализ психолого-педагогических трудов, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование, исследуются организационно-педагогические условия формирования культуры кибербезопасности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Одним из обозначенных нами организационно-педагогических условий, способствующих формированию культуры кибербезопасности, является создание информационно-насыщенной среды в процессе профессиональной подготовки студентов колледжа, которое, по нашему мнению, должна максимально активизировать деятельность студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Определяя объем данного понятия, целесообразно рассмотреть базовые понятия, какими предстают в данном случае понятия «среда», «информационная среда» и «образовательная среда».

Среда – это все, что вокруг нас. Можно говорить о природной среде (физической), о среде культурной, экономической, эмоциональной и т.п. Понятие среды подразумевает ее пространственную ограниченность, предметную направленность, деятельностную составляющую [2, С. 109].

Мы считаем, что среда становится образовательной, если она проявляет свойства образования, которые зависят не столько от структуры и состава среды, сколько от самих субъектов образовательной деятельности.

В Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, категория «информационная среда» трактуется как совокупность программно-аппаратных средств, информационной среды связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах [3].

Указанные выше характеристики, по нашему мнению, должны обеспечить создание условий для процесса профессиональной подготовки, нацеленного на формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа. Именно информационно-насыщенная среда, подготовленная в колледже, должна стимулировать активные формы познания: наблюдения, опыты, обсуждения разных мнений, предположений среди студентов, и т.д.

Для эффективного воздействия выделенного нами первого организационно-педагогического условия на студентов с целью формирования у них культуры кибербезопасности, поставлены следующие задачи:

1) обеспечить участникам процесса профессиональной подготовки мобильность (как студентам, так и преподавателям), быстрый и эффективный доступ ко всему многообразию образовательных ресурсов, пропагандирующих необходимость формирования культуры кибербезопасности в современном обществе, за счет создания IT-инфраструктуры;

2) создание и поддержка специального сайта, гугл-форм для студентов колледжа и преподавателей с целью активной пропаганды необходимости формирования культуры кибербезопасности в процессе профессиональной подготовки;

3) разработка и установка информационных стендов, плакатов внутри образовательного учреждения, информирующих студентов колледжа о киберугрозах и способах их избегания, конечная цель которых – формирование культуры кибербезопасности.

Все три выделенные нами задачи тесно взаимосвязаны друг с другом, и только в системе, по нашему глубокому убеждению, они формируют культуру кибербезопасности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Следующее необходимое с нашей точки зрения условие – включение активных методов в систему учебных занятий междисциплинарного характера, направленные на актуализацию формирования культуры кибербезопасности студентов колледжа.

Межпредметные связи позволяют обучающимся понять, насколько важно систематизированное изучение дисциплин и неразрывная связь между ними. В нашем случае, по нашему убеждению, включение отдельных тем из разделов кибербезопасности для формирования культуры кибербезопасности между различными дисциплинами позволит студентам конкретно усвоить необходимый материал для достижения цели исследования.

Кроме этого, как нами было отмечено выше, благодаря данной межпредметной связи возрастает мотивация для изучения основ кибербезопасности, а в дальнейшем – формирования целостной культуры кибербезопасности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки. Поэтому так важно в данном условии – продумать получение знаний, которые в будущем пригодятся при решении профессиональных задач.

Третье условие – это внедрение в процесс профессиональной подготовки колледжа авторского спецкурса «Формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа», нацеленного главным образом на формирование представлений о кибербезопасности, киберугрозах, которым может подвергнуться любой участник информационной среды, а также способах борьбы с ними. Данное условие нами было решено внедрить по одной причине – несмотря на то, что изучение по кибербезопасности входит в перечень обязательных дисциплин, некоторые разделы и темы в данной области в них не рассматриваются, а без полноценного их изучения, безусловно, невозможно формирование целостной культуры кибербезопасности.

Для внедрения данного организационно-педагогического условия была разработана авторская программа спецкурса «Формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа».

В данном спецкурсе будут рассматриваться главные понятия кибербезопасности, виды угроз, способы взаимодействия с ними для минимизации ущерба пользователям-студентам, особый акцент должен ставиться на практических занятиях, в результате которых студенты должны овладеть всеми необходимыми навыками для формирования культуры кибербезопасности. Итак, мы обозначили, что спецкурс должен включать как обзорные лекции для расширения понятийного аппарата в сфере кибербезопасности студентов, а именно то, на чем было акцентировано наше внимание при определении термина кибербезопасности: понятия кибербуллинг, киберсталкинг, кибершпионаж, киберэкстремизм, фишинг, спам, трюминг, киберзависимость, различные виды кибератак, среди которых DDOS атаки, комбинации социальной инженерии и вредоносного кода, домогательства в Интернете, распространение незаконного контента и т.д. Уточним, что данные термины основ безопасности в информационных сетях отсутствуют в рабочих программах традиционного колледжа. Более того, студент должен не просто иметь представление о вышеуказанных терминах, но и благодаря практическим занятиям (семинары, лабораторные и практические работы за компьютером, специализированное программное обеспечение, специальные программы и т.п.) должны освоить четкие правила при столкновении с данными угрозами. Эти формы и методы так же мы планируем внедрить в рамках нашего спецкурса.

Помимо вышеуказанного, мы будем включать необходимые методы и средства, которые более эффективно должны активизировать познавательную и мотивационную деятельность. Сюда мы отнесем проблемный и частично-поисковый методы, а также различные методические материалы, диагностические задания, интеллектуальные игры, практические упражнения, программы-симуляторы и т.д.

Тем самым напрашивается очевидный вывод – без целостного спецкурса, на котором будут изучаться все необходимые термины кибернауки, где студент получит не только необходимый уровень знаний, но и практические умения борьбы с киберугрозами, навыки четких алгоритмов при столкновении с теми или иными угрозами в киберпространстве, невозможно эффективное формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Кроме этого, считаем необходимым создание закрытой группы в одной из социальных сетей, где:

- для студентов будут размещены конкретные инструкции для формирования культуры кибербезопасности;
- студенты могут самостоятельно выкладывать скриншоты с теми киберугрозами, которые им попадаются (попадались) с дальнейшим их обсуждением в темах группы;
- существует обратная связь между студентами, а также автором спецкурса и специалистами в сфере кибербезопасности.

По итогам спецкурса студенты должны будут:

- продемонстрировать выявление киберугроз и способов борьбы с ними, предварительно на заключительном занятии;
- выпустить информационные стенды, инфографики, которые направлены на формирование культуры кибербезопасности окружающих.

Таким образом, мы поставили несколько задач, которые должна будет решать программа спецкурса «Формирование культуры кибербезопасности студентов колледжа» для студентов:

1. Ознакомить с историей, основными терминами и определениями касаясь кибербезопасности.
2. Развить умения выявления различных видов киберугроз.

3. Понимать выявление киберугроз и способы борьбы с ними как определенный вид культуры.

4. Совершенствовать практические умения и способности к противодействию киберугрозам.

Исходя из указанных задач, мы можем указать, что по окончании программы спецкурса студент должен:

1. Получить познания:

– об основных понятиях киберугроз;

– о различных классификациях угроз в киберпространстве и способах борьбы с ними;

– о возможностях кибератак среди киберпреступников.

2. Получить умения и навыки:

– выявления различных видов киберугроз;

– борьбы с угрозами в киберпространстве.

Таким образом, спецкурс – необходимое условие, в процессе которого у студентов должна активизироваться деятельность по формированию культуры кибербезопасности.

**Выводы.** Исходя из вышеперечисленных организационно-педагогических условий (создание информационно-насыщенной среды, включение активных методов в систему учебных занятий междисциплинарного характера и реализация программы спецкурса), мы приходим к одной из наиболее важных составляющих будущего выпускника колледжа – овладение профессиональными компетенциями. Основой ее овладения является формирование необходимой культуры.

**Литература:**

1. Никифоров Н.В. России нужно формировать культуру кибербезопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20170630/1497605019.html> <https://tass.ru/ekonomika/4272099> (дата обращения: 03.03.2020).

2. Лавриненко Н.А. Педагогический потенциал курса "Информационная культура" и условия повышения его эффективности: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Лавриненко. – Краснодар, 2004. – 186 с.

3. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/305/24712-3.php> (дата обращения: 28.09.1993).

4. Mikhailova U.V., Saigushev N.Ya., Vedeneva O.A., Tsaran A.A. Information systems at enterprise. design of secure network of enterprise // Journal of Physics: Conference Series. International Conference Information Technologies in Business and Industry 2018 – Enterprise Information Systems. – 2018. – С. 042054.

**Pedagogy**

**UDC 378.172**

**candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor Gasanenko Elena Aleksandrovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);

**candidate of Philological Sciences, assistant professor Dyorina Natalja Vladimirovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk)

#### **COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE COURSE OF ENGLISH LANGUAGE DISCIPLINE AS THE COMPONENT OF PROFESSIONAL IMAGE**

*Annotation.* The article considers actual directions of communicative skills teaching to technical university students in the course of the English language discipline as one of the professional image components. The authors consider the interaction between socially significant and personal qualities of technical university students and general professional competences of future specialists, within the framework of future specialist's image formation in the course of English communication. The scientific paper analyzes the main approaches to communicative competence formation, describes in detail the system components of communicative competence and the ways of their formation. The results of the study confirm the important role of mastering this competence in the process of the technical university students' professional image formation.

*Keywords:* communication skills, technical university student, professional image, general professional competences, technical university, professional English language.

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные направления обучения коммуникативным навыкам студентов технического вуза в курсе дисциплины английский язык как одного из компонентов профессионального имиджа. Авторами рассматривается взаимосвязь между социально значимыми и личностными качествами студентов технического вуза и общепрофессиональными компетенциями будущих специалистов, в рамках формирования имиджа будущего специалиста при общении на английском языке. В работе проведен анализ основных подходов к формированию коммуникативной компетенции, подробно описаны системные компоненты коммуникативной компетенции и способы их формирования. Результаты исследования подтверждают важную роль владения данной компетенцией в процессе работы над профессиональным имиджем студентов технического вуза.

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки, студент технического вуза, профессиональный имидж, общепрофессиональные компетенции, технический вуз, английский язык в профессиональной деятельности.

**Introduction.** Modern Russian society forms high quality standards for the technical universities students' training, aimed not only at the quality of professional training of graduates, but also at increasing their competitiveness due to the high level of culture and professional image. Education is an important part of culture, and its humanization at a technical university presupposes the integration of natural and humanitarian education, aimed at the personal and professional development of students, expanding their horizons and successful self-realization. Technical university students must have a successfully formed level of professional culture, personal and professional image in order to design models of their communication competence in the course of English speaking interaction. However, at present, in the framework of professional training, this issue is not given enough scientific attention [9].

**The purpose of the article.** The purpose of this research work is to review analytically, identify and implement topical areas of teaching communication skills to students of technical universities in the course of English as one of the components of professional image, as well as a description of factors influencing the implementation of communication skills by students of technical universities as part of the process of forming a professional image.

**Presentation of the main material of the article.** In modern conditions of international cooperation, technical universities need to prepare competitively capable specialists who are ready to occupy their niche at the international level. In accordance with this problem, technical university students must fully possess communication skills in professional English courses, which occupy an important place in the process of a future specialist training. It is known that English is the main language for the implementation of the communication skills of participants in international collaborations.

The conducted research revealed different ways of mastering the professional English proficiency program at a high level, which contributes to the formation of a positive professional image of a technical university student. The formation of one of the components of professional image, namely, communicative skills is a necessary condition for the successful training of the future world-class specialist. Today, the spoken language in a technical university is put on the agenda for the future employment of a technical university student. English is the professional language of communication between the participants of international labor communication. Recently research groups of leading Russian research and technical universities have been working on universal approaches to establishing basic professional standards in the field of professional English and trying to implement them in all institutes and departments that train future technical specialists [2].

In addition, it should be noted that all the standards worked for about half a century and were used quite successfully. In recent decades, however, the need to develop communication skills is particularly acute, and the situation has changed. The big problem seems to be the implementation of new standards of communication in English due to the variety of professional tasks of a technical specialist and the specification of training standards in different higher education institutions.

Today, the English and professional English programs are aimed at improving communication skills and professional speech skills in accordance with international requirements for a specialist in the technical field. The teaching process emphasizes communicative methods of teaching English. Taken together, these new standards will be mandatory for implementation in the education and work of technical professionals in all areas of technical knowledge. In particular, the new approach will require corrections and changes in the general methods governing the development of the communicative skills of technical university students [12].

One of the components of professional image is personal characteristics of a technical university student, among which the ability to interact. Communicative abilities of a personality are directly connected with such properties of a personality as openness and absence of barriers to communication. Communicative skills formation of English speech has been studied for decades by many scientists. It is assumed that a technical university student in the future will carry out work activities in a team with a large number of specialists with a high level of training, and therefore with a good level of English language skills. Therefore, as a technical specialist, professional duties will include professional use and control of all necessary devices and technologies to ensure the safety of professional activity. Therefore, the training process of technical university students participating in international collaborations requires knowledge not only of special disciplines, but also of the discipline of English in professional activities [6].

The problems of theoretical and practical approaches to the formation of communicative skills are developed in the works of modern foreign and domestic educators. The available research results are actively applied in practice in Russian universities. One of the particularly impressive technologies of communicative skills formation is aimed at for technical university students to achieve communicative competence: the ability to use English correctly to achieve a communicative goal [1].

Communicative competence in this aspect is understood as the choice and implementation of programs of speech behavior depending on the ability of a technical university student to behave in a situation of speech interaction in English; the ability to distinguish types of situational communication and to classify speech situations [7].

In accordance with the above-mentioned the following components of the communicative competence can be distinguished:

- linguistic component,
- pragmatic component,
- socio-cultural component,
- discursive component,
- strategic component.

By the linguistic component is meant linguistic material, namely strictly selected phonetic, grammatical and lexical minimums, samples of speech utterances of varying length, situationally and thematically conditioned. Linguistic component is the result of comprehension of the technical university students' speech experience. It includes knowledge a foreign language basics science, a set of linguistic concepts. Linguistic competence also implies formation of ideas about how a foreign language is organized, the role of the language in the life of the society and the individual, which is the foundation of the permanent linguistic.

In turn, the pragmatic component is associated with the pragmatic mastery of English by technical university students, which always expresses the social order of society in relation to foreign language learning. Modern pedagogical science especially emphasizes the need to strengthen the pragmatic aspects of learning English. The pragmatic component is aimed at achieving tangible qualitative results in mastering English communication competence [5].

The socio-cultural component of communicative competence is aimed at introducing students of a technical university to the culture of the countries of the studied language and to the national and cultural specificity of speech behavior of native speakers of English. The selection of the content of the cultural component is connected with several aspects of teaching English in higher education. First of all, the language material must correspond to the work program and have a focus on the development of skills of speech interaction in situations of professional and everyday communication. It is also necessary to take into account real communicative needs of technical university students in practical, intellectual, ethical-aesthetic and other spheres of interaction. The socio-cultural component implies high informative and educational value of the offered socio-cultural language material. Let us note the importance of selecting the material that can contribute to the development of students' cognitive activity.

The discursive component of communicative competence implies the quality of use of language skills and skills of speech activity, correctness and correctness of speaking and writing in a foreign language, logic of statements, which also means respect and understanding of another's culture. The discursive component of communicative competence contributes to the development of fluent professional speaking skills and its development in technical university students is advisable to apply in every English class. The discursive component is aimed at the formation of skills of dialogic speech, exchange of opinions regarding any professional aspect or event, as well as the formation of monological speech when expressing their ideas and assessments about the read and listened material.

In the process of discourse technical university students put forward arguments for and against the given idea, identify contradictions and ways of their resolution, and build the logic of proof of the opponent's position. Students of a technical university learn to consider a speech situation from all sides, to reason and to formulate their point of view. Certain requirements for conducting a discussion contribute to the formation of a general culture of speech of a future technical specialist.

In connection with the above, the following aspects are distinguished as a part of the discursive component: lexical resources of English to create a situation of speech interaction; prediction of the course of a speech situation; ability to state realities with the help of foreign language means; logical construction of a statement in English.

Strategic competence, in our opinion, is fundamental in the search for optimal ways of solving tasks of foreign-language communicative activity. Strategic competence is understood as the ability to select and use the most effective strategies to solve different communication tasks; it implies the possession of such general skills as: making a plan for the implementation of a certain communicative task; assessing the degree of communicative communication achievement to improve communication in the future; the ability to use effective general learning skills; asking clarifying questions. Each single component of communicative competence

cannot fully bring a technical university student to a high level of foreign language communication. Therefore, the formation of communicative competence components as a whole will lead to a positive result.

Unlike a separate skill or ability, which can be trained each by itself, the development of competence requires the inclusion of the entire complex of abilities and skills formed in teaching all the main types of speech activity - reading, listening, writing and speaking. It should be noted that the development of communicative competence does not occur naturally, but with the help of special techniques, methods and technologies, which consist in creating special situations of interaction. All active methods pursue one goal: to influence students of a technical university, which will contribute to the development and improvement of communicative competence.

**Conclusions.** The key to successful speech activity of students of a technical university is the use of all kinds of communicative tasks in the formation of all components of communicative competence, as well as the use of non-traditional forms of English classes, during which students of a technical university become familiar with the culture of the countries of the studied language, as well as expand knowledge about the professional activities of native English speakers. English language in the technical field, allows students to take an active part in the professional international community.

In the context of the modernization of Russian higher education, communicative competence development of the technical university students in the framework of the professional image formation is an important and necessary condition for the future technical specialist formation who is capable to enter an international labor market. In connection with globalization and close cooperation of Russian specialists with other countries, in which English is the language of the world community, communicative competence leads students to a new, more successful path of forming a professional in the technical field.

#### References:

1. Antropova L.I., Zalavina T.Y., Dyorina N.V. Features of the professional foreign-language competence development of students: the cognitive-emotional component of the study / Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2018. – Т. 24. – № 3. – P. 150-152.
2. Astashova G.V., Dyorina N.V., Savinova T.A. Training pilots' professional language in the process of foreign language retraining / Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2018. – № 1. – P. 9-18.
3. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – N.Y.: Pearson, 1980. – 340 p.
4. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 27-31.
5. Gasanenko E.A. Project method in language learning / Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference. – 2020. – P. 51-54.
6. Gasanenko E.A., Dyorina N.V., Akmanova Z.S. Pedagogical bases of professional translators' training in the solution framework of the image formation problem / Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – P. 69-72.
7. Gladysheva M., Somova Y., Ilina E., Kalchenko A., Koldin A., Gasanenko E., Dyorina N., Kashchenko T., Yulina G. Results of experimental work at different stages of continuous education for estimation of the formation of research competences of students / Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2019. – Т. 11. – № 9 Special Issue. – P. 569-574.
8. Lomov B.F. The problem of communication in psychology. – M.: Vlasov. 2001. – 245 p.
9. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Conceptual matrix of finding pedagogical conditions problem for the formation of technical university students' professional image / Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 59-4. – P. 56-60.
10. Mikhailova E.V. Self-presentation: theories, research, training. – SPb.: Speech. – 2007. – 223 p.
11. Milrud, R.P. Competence in language learning / R.P. Milrud // Foreign languages at school. – 2004. – № 7. – P. 30-36.
12. Orinina L.V., Kashuba I.V., Dyorina N.V., Rabina E.I. Modern pedagogical approaches in the system of engineering education / Higher Education in Russia. – 2019. – Т. 28. – № 6. – P. 129-137.
13. Pereyagina E.B. Psychology of the image. – M.: Aspect Press. – 2002. – 223 p.
14. Shepel, V.M. Profession image maker / V.M. Shepel. – Rostov n / a.: Phoenix, 2008. – 523 p.
15. Skatkin M.N. Methodology and methods of pedagogical research / M.N. Skatkin. – M.: Pedagogika, 1986. – 152 p.
16. Yakovlev, E.V. Pedagogical research: content and presentation of results / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk: RBIM Publishing House, 2010. – 317 p.

Педагогика

УДК 376.2

**магистрант Гладкая Анна Сергеевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

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

## ТЕХНОЛОГИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЕМАНТИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме коррекции нарушений семантики у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе использования расширения семантических полей. Раскрываются возможности использования деятельностного подхода в коррекции семантических нарушений дошкольников с ОНР. Предложена система работы с цветовыми семантическими полями. В качестве подтверждения эффективности проведенной коррекционной работы представлены результаты контрольного эксперимента.

*Ключевые слова:* семантика, семантические поля, нарушение семантического развития, общее недоразвитие речи, деятельностный подход, расширение семантического поля.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of correction of semantics violations in preschoolers with general speech underdevelopment based on the use of semantic fields expansion. The possibilities of using an activity-based approach in correcting semantic disorders of preschoolers with ONR are revealed. A system of working with color semantic fields is proposed. The results of the control experiment are presented as confirmation of the effectiveness of the carried out corrective work.

*Keywords:* semantics, semantic fields, violation of semantic development, general underdevelopment of speech, activity approach, expansion of the semantic field.

**Введение.** Актуальность своевременного формирования семантических полей у дошкольников, имеющих нарушения речи, объясняется в первую очередь необходимостью развития связной и грамотной монологической и диалогической речи в целях выстраивания межличностных отношений и развития коммуникативных навыков, а также для успешного освоения школьной программы, поскольку познавательная учебная деятельность зависит от уровня сформированности семантических полей. Семантика оказывает существенное влияние не только на речевое развитие в целом, но и на формирование познавательной деятельности будущих школьников, поскольку, по мнению Л.С. Выготского, именно значение слова, является единицей речевого мышления [2, 8].

Практические исследования последних лет доказали необходимость речевого развития детей в любом направлении осуществлять, опираясь на системную организацию языка в целом и его разделов в частности. В данном аспекте З.А. Репина [6], Л.М. Васильев [1] и др. рассматривают семантическое поле слова как определенный комплекс ассоциаций, возникающих вокруг одного центрального слова. При этом центральное слово авторы называют ядром поля или ядерным словом, а слова, относящиеся к нему ассоциативно – реактивными словами.

А.И. Степанова предлагает включать в работу по организации семантических полей задания на словообразование и словоизменения, последующее закрепление их в словосочетаниях, фразах и развернутой связной речи. При этом, дошкольник может усвоить и систематизировать в речи большее количество новых слов, на основе которых возникают новые ассоциативные связи. Все это в итоге создает достаточно прочную базу для развития речи дошкольников естественным путем, в условиях онтогенеза [7].

Дети с ОНР имеют очень ограниченный словарь, испытывают трудности с его актуализацией, в активной речи ограничиваются в основном предметной лексикой и простыми глаголами, при этом, почти не используют наречия и слова-признаки. Затрудняются при выборе синонимов и антонимов. Все это указывает на несформированность семантических полей у дошкольников, имеющих нарушения речи. По мнению Е.Ю. Медведевой, организация семантических полей у дошкольников с ОНР имеет свою специфику, в том числе [4]:

- ассоциативные связи имеют случайный, немотивированный характер;
- наибольшие трудности у детей с ОНР возникают при выделении и структурировании ядра (центра) семантического поля;
- объем семантического поля снижен в сравнении с детьми с нормальной речью, что существенно ограничивает образование смысловых связей. Например, в парадигматических ассоциациях у детей с ОНР преобладают отношения аналогии;
- время ответной реакции на слово-стимул у детей с ОНР гораздо длительнее в сравнении с детьми с нормой.

Таким образом, у дошкольников с ОНР семантическое развитие имеет многочисленные нарушения, что в будущем может привести к проблемам обучения в школе. В целях коррекции и расширения семантического поля слова был разработан комплекс занятий на основе методики З.А. Репиной «Поле речевых чудес», в содержание которых была включена работа над словом, как структурной единицей языка и речи, основополагающим свойством которой является семантическое содержание [6].

Цель статьи: исследование возможностей коррекции нарушений семантического развития у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством применения технологии расширения семантического поля слова.

**Изложение основного материала статьи.** Новые требования ФГОС ДО предполагают постоянное совершенствование методов и приемов организации учебного процесса, разработку более эффективных педагогических технологий, направленных на развитие познавательной активности дошкольников, стремления к самостоятельному поиску знаний и активизации деятельности ребенка в процессе обучения. Деятельностный подход в обучении и воспитании дошкольников с речевыми нарушениями является в данном случае наиболее эффективным и востребованным в коррекционных группах дошкольных образовательных учреждений. В работе по формированию семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи использование деятельностного подхода наиболее актуально, поскольку побуждает детей думать, мотивирует к поиску новых знаний, развивает самостоятельность и потребность применения полученных знаний на учебных занятиях.

В целях коррекции нарушений семантического развития у дошкольников с общим недоразвитием речи, была проведена логопедическая работа на основе деятельностного подхода с использованием технологии расширения семантических полей. Базой эксперимента послужил МБДОУ г. Нижнего Новгорода. В коррекции было задействовано 14 дошкольников с ОНР III уровня, воспитанников подготовительной группы данного ДОУ.

Методической основой коррекционной работы послужили практические разработки З.А. Репиной, изложенные в пособии «Поле речевых чудес», где автор использовала технологию расширения и обогащения семантического поля слова. Методика достаточно проста и доступна для работы с детьми, имеющими различную степень речевого недоразвития. Главной целью коррекционной работы с дошкольниками автор ставит обучение употреблению синонимов и антонимов, пониманию многозначности слова и правильному употреблению слова в различных речевых ситуациях. Так как у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается не только нарушение процесса накопления слов, бедность словаря и неравномерность употребления слов различных частей речи, но и затруднения при выборе слова и его использования в речевой ситуации, то в данном случае методические рекомендации З.А. Репиной направлены непосредственно на формирование, расширение и систематизацию семантического поля слов [6].

Все занятия рекомендовано проводить в тесной привязке к изучаемым лексическим темам. При этом, вокруг центрального слова (ядра), например, по лексической теме «Зима» формируются концерны – системокомплекс ассоциаций, обозначающие не только предмет, но и действие (*зимовать*), признак (*зимний*) и т.д., устанавливаются понятийные, ситуационные, звуковые связи. Ядерное слово является словом-стимулом, при назывании которого у дошкольников возникают различные ситуации, образы, которые происходили с ними в реальной жизни и связанные непосредственно с главным словом. Таким образом постепенно, в процессе систематических занятий, у ребенка формируется семантическая составляющая, происходит уточнение и расширение активного словаря.

Вокруг ядра расположены несколько семантических полей различного цвета. В процессе работы дети постепенно знакомятся с разными цветовыми полями, переходят от одного поля к другому, тем самым расширяют и обогащают словарь, усваивают новые слова и уточняют значение уже известных слов различных частей речи. Каждый цвет речевого поля выполняет определенную задачу по активизации словаря: красное поле (центральное) – на нем располагается «ядерное слово», всегда существительное; на зеленом поле обозначались слова-действия к данному предмету; на сером поле размещались слова-признаки предмета; оранжевое поле – слова антонимы; синее – соответственно синонимы.

Для повышения активности и интереса детей к занятиям заранее изготавливались фигурки по лексическим темам, это позволило сделать процесс увлекательным, погрузив ребенка в сказочную игру со словами. В процессе постепенного освоения технологии семантических полей, дошкольники переключались на работу с цветовыми полями. Тема каждого семантического поля подбиралась в зависимости от содержания тематической недели. Например, если дети в соответствии с календарно-тематическим планированием изучали тему «Домашние животные» темой семантического поля выбирались «Курица», «Собака», «Корова» и т.д. В зависимости от содержания каждого поля составлялся необходимый словарь, с которым в дальнейшем работали на коррекционных занятиях.

По мнению К.И. Яшиной, работа с семантическими полями, в частности с центральным словом (ядром поля), решает следующие задачи:

- расширение активного словаря за счет существительных по разным лексическим темам, узнавание и объяснение значения предметов и их частей, выделение из целого части, обобщение;
- умение изменить слово-ядро по падежам, например, *вижу...собачку, дам лакомство...собачке, бегали вместе ... с собачкой* и т.д.;
- способствует навыку образовывать родственные слова (лиса, лисица, лисичка, лисонька; дом, домик, домашний и др.);
- уточнение и систематизация в речи слов-действий; изменение глаголов по временам и лицам [9].

Для подтверждения эффективности технологии расширения семантических полей в целях коррекции нарушений семантики дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте приняли участие 14 дошкольников с ОНР III уровня, с которыми проводилась коррекционная работа с использованием технологии семантических полей. Они вошли в экспериментальную группу. Контрольная группа (в коррекции не участвовала) также состояла из 14 дошкольников с ОНР III уровня. Контрольный срез проводился по методикам Р.И. Лалаевой (Изучение связной речи) [3] и А.А. Павловой (Исследование особенностей восприятия смысловых значений) [5].

Методика Р.И. Лалаевой предлагает анализ текста с позиции семантики и языковой составляющей. Дошкольники составляют по серии сюжетных картинок небольшой рассказ, т.е. используется наглядность. Исследование проводилось на материале картинок «Мальчик и ласточка», использовалась балльная система оценки (максимальная оценка – 4 балла).

Результаты исследования семантической составляющей по методике Р.И. Лалаевой выявили значительное улучшение в экспериментальной группе в сравнении с контрольной. После проведения коррекции 35,7% дошкольников показали высокий уровень пересказа сюжета по серии картинок. В контрольной группе только 7% испытуемых показали высокий уровень. Дети показали достаточную сформированность семантики, тексты отличались смысловой целостностью, последовательностью, соблюдены все межпонятийные связи.

Уровень выше среднего показали 42,8% испытуемых экспериментальной группы, в контрольной только 21,4%. На среднем уровне рассказа составили 21,5% дошкольников экспериментальной группы, низкий уровень не обнаружен. При этом, в контрольной группе не смогли составить рассказ в соответствии с требованиями 35,7% дошкольников. Таким образом, полученные результаты семантической оценки текста по методике Р.И. Лалаевой, выявили значительное улучшение данного навыка в экспериментальной группе (высокий уровень – 35,7%, выше среднего – 42,8%) и результаты без изменений в контрольной.

Результаты оценки языкового оформления высказываний выявили значительную динамику в экспериментальной группе. Эффективность проведенных с детьми коррекционных занятий подтверждается следующими данными: 50% испытуемых показали высокий уровень. Рассказ дошкольников отличался правильностью и точностью языкового оформления, предложения были развернутые, без выраженных аграмматизмов. Для сравнения в контрольной группе высокий уровень не выявлен.

Таким образом, уровень владения языком при составлении рассказов у дошкольников экспериментальной группы значительно повысился после проведения коррекционной работы - половина испытуемых группы выполнили задание на высоком уровне, 37,5% – на уровне выше среднего. В контрольной группе результаты более скромные – половина контингента показали средний уровень, ниже среднего – 37,5%. У детей, участвовавших в логопедической работе с использованием технологии расширения семантического поля слова, семантика, равно как и языковая способность, значительно улучшились. Рассказы были достаточно развернутыми, выдержаны смысловые синтагматические и парадигматические связи внутри семантического поля. Данные выводы подтверждают эффективность проведенной коррекции на основе деятельностного подхода с использованием технологии расширения семантического поля слова.

По методике А.А. Павловой исследовались особенности понимания значения слова. Дошкольники объясняли значение слова с помощью фонематического и звуко-слогового анализа, включая также и семантический компонент. Методика состояла из трех заданий: узнать зашифрованное слово, выделить неправильно звучащее слово из предложенного ряда, подобрать правильное слово к заданному по семантическому принципу.

Полученные результаты показали значительные улучшения по всем заданиям методики в экспериментальной группе. Если на этапе первичной диагностики высокий уровень не смог показать ни один ребенок из экспериментальной группы, то после коррекции более половины испытуемых (57%) справились с поставленными задачами на высоком уровне, в контрольной – только 21,4%. По каждому из предложенных заданий дошкольники с ОНР набрали максимальное число баллов, без ошибок определили неправильно звучащие слова из предложенного ряда по формально-грамматическим признакам, подобрали верное слово по семантическому принципу.

Уровень выше среднего в экспериментальной группе показали 28,6% дошкольников, в контрольной – 21,4%. На среднем уровне задания выполнили 14,4% испытуемых экспериментальной группы и 35,7% контрольной. Таким образом, полученные результаты показали значительное улучшение понимания смыслового значения слова в экспериментальной группе и средние результаты в контрольной группе.

**Выводы.** Полученные результаты показали, что после проведения коррекционных занятий с использованием технологии расширения и обогащения семантического поля слова у дошкольников с ОНР поднялся на более высокий уровень навык семантического анализа, существенно обогатился и расширился активный словарь. В сравнении с экспериментальной, контрольная группа имеет результаты на среднем уровне, убедительной динамики семантического развития у данных детей не выявлено. Таким образом, технология расширения семантических полей на основе деятельностного подхода достаточно эффективна в коррекции семантического развития дошкольников с ОНР. Проведенная коррекционная работа имеет перспективы для ее внедрения в практику коррекционных групп ДООУ в целях формирования семантического компонента у дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### **Литература:**

1. Васильев Л.М. О структурной организации семантической системы языка и методах ее изучения / Л.М. Васильев // Вестник Башкирского университета. – 2012. – №1. – С. 453-455.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 369 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – Изд.: Наука-Питер. – 2006. – 102 с.
4. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. 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. Павлова А.В. Методы выделения и исследования лексико-семантических полей / А.А. Павлова // Альманах современной науки и образования. – Изд.: Грамота. – 2008. – № 2 (9): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 159-160.
6. Репина З.А. Поле речевых чудес: Учеб.пособие по коррекции общ. недоразвития речи у детей с тяжелыми нарушениями речи / З.А.Репина, Т.В. Васильева, А.Д. Ведерникова и др. – Екатеринбург: ГриК, 1996. – 180 с.
7. Степанова А.И. Методические рекомендации по развитию вербальных ассоциаций как компонента лексической системности [Электронный ресурс] / А.И. Степанова // сайт: Альманах педагога. Режим доступа: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=3793> Дата обращения 02.11.2021.
8. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 3 URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118>
9. Яшина К.И. Формирование семантики слова как основа работы по развитию лексической стороны речи у детей с ОНР / К.И. Яшина // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – № 1. – С. 17-21.

Педагогика

УДК 371

студентка Горячева Полина Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ПРИБЛИЖЕНИЕ К ЦЕННОСТЯМ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ КАК ЗАДАЧА ПЕДАГОГА В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются воспитательные аспекты работы педагога-музыканта в православной гимназии. Авторы анализируют специфику преподавания музыки в подобных учебных заведениях и размышляют о важности приобщения школьников к универсальным ценностям средствами русской духовной музыки.

*Ключевые слова:* духовная музыка, нравственные ценности, воспитание, педагогика, школа, православная гимназия.

*Annotation.* The article discusses the educational aspects of the work of a teacher-musician in an Orthodox gymnasium. The authors analyze the specifics of music teaching in such educational institutions and reflect on the importance of introducing students to universal values by means of Russian sacred music.

*Keywords:* spiritual music, moral values, education, pedagogy, school, orthodox gymnasium.

**Введение.** Воспитательные задачи современного школьного образования порождены новой социо-культурной ситуацией. Она была сформирована теми процессами, которые проявили себя еще в конце прошлого столетия. Тогда они привели к известной девальвации ценностей и утрате духовных ориентиров, доминированию материальных благ. Произшедшие перекосы стали вызовом для тех, чья профессиональная деятельность направлена на воспитание и формирование системы ценностей подрастающих поколений – воспитателей, тьюторов, педагогов. Ответом на вызовы стала вновь осязаемая социумом потребность в возвышенном, духовном и прекрасном. Учеными в этой связи отмечается тенденция к эстетизации образования: «...эстетическая составляющая образования отражает эстетическую картину мира, что повышает роль этико-эстетической ответственности личности...» [3].

Трансформация ценностей современного российского общества связана с тем, что называется экологией культуры. К специфическим катастрофам в этой сфере можно отнести чрезмерное потребление современными детьми и подростками некачественной музыкальной и художественной продукции, не отвечающей высоким эстетическим и нравственным стандартам. Отрицательно действует на детскую психику и вредный для здоровья звуковой фон, существующий в их жизненном пространстве в роли «звуковых обоев» – спонтанно возникающие звуки рекламы, музыка улиц и торговых центров, общественного транспорта и т.п. Влияние этого разнородного звукового потока подчас негативно сказывается и на духовном развитии детей, и на их психическом здоровье. Исследователи обращают внимание и на низкое качество современного детского медиаконтента [6]. Именно поэтому педагогу, ведущему в школе предметы эстетического цикла, в частности, музыку необходимо быть проводником в мир истинных ценностей.

Наличие сложных коллизий в современной культуре отмечается многими исследователями, один из них пишет: «Последнее десятилетие мы часто говорим о тренде турбулентности: мир пребывает в состоянии хаоса. Происходило и происходит рождение новых норм: мультигендерность, мультикультурность, агрессивная толерантность, свобода гендерного самоопределения несовершеннолетних, однополые браки и многое другое. Однако сегодня темп изменений характера социальных процессов в обществе настолько высок, что мы приблизились к абсолютно новому тренду – это отсутствие какого-либо тренда и нормы» [9]. Для решения комплекса проблем требуются не только образованные, но способные к саморазвитию и духовному совершенствованию личности, становление которых, в первую очередь, ложится на плечи педагогов современной школы. Все сказанное обусловило актуальность заявленной темы.

Цель данной статьи – раскрыть специфику педагогической и духовно-воспитательной деятельности преподавателя, ведущего дисциплину «Музыка» в православной гимназии.

**Изложение основного материала статьи.** Современной нормативно-правовой базой образования являются «Закон об образовании РФ» и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Оба этих документа направлены на формирование новейшей системы духовно-нравственного воспитания как магистрального



направления школьной педагогики. В качестве фундаментальных нравственных ориентиров молодежи здесь названы чувство долга и патриотические чувства.

Именно сложными реалиями в системе ценностной ориентации и воспитания постперестроечной России вызвано было появление Концепции, поскольку в обществе был сформирован «идеал свободной в своём самоопределении и развитии личности, «освобождённой» от ценностей...» [5]. Исследователи отмечают, что духовные ориентиры, утраченные в кризисный период развития нашей страны, сегодня призвано восстановить именно образование, которому отводится важная роль в процессе интеграции общества, равно как и в процессе формирования общечеловеческих ценностей – любви к своей земле, неравнодушного отношения к судьбе своей страны и др.

Именно поэтому в отечественной педагогике в последние годы интенсивно ведутся поиски новых подходов к процессу воспитания, вырабатываются новые концепции и методики, что свидетельствует о понимании ведущей роли школы в процессе приобщения юных к духовно-нравственным ценностям.

Сказанное выше относится и к сфере художественного, в частности, музыкального образования. Здесь формирование детской души происходит благодаря богатому и глубокому миру музыкального искусства. Музыка, будучи непостоянной для восприятия неподготовленного слушателя, тем не менее, всегда вызывает в нем живой отклик, именно поэтому ее воздействие столь сильно и незабываемо. Педагогу, прибегнувшему к подобному средству, важно развивать в своих подопечных «любовное внимание» к звучащей музыке, постепенно приучая к вслушиванию в ее язык [1].

Воздействие музыки на процесс становления нравственных идеалов юного человека неоспоримо, но не прямолинейно. Как отмечал Л. Выготский, музыка не может «перенести» нравственность в душу другого, но она способна побудить его к сопереживанию. Научившись этому, юный человек будет и в жизни способен острее ощущать чужую боль, станет более чутким.

По словам Апраксиной, «искусство желает быть услышанным, ... ему необходима встреча: и не все равно, какая «встреча», не «какая-нибудь», а художественная...» [2]. Именно поэтому уроки музыки становятся той почвой, на которой возможно воспитать в ребенке эмоциональный отклик на чувства и мысли другого, абсолютно непохожего на него человека. Чем раньше произойдет такая встреча, тем скорее ребенок научится пониманию возвышенного – любви, красоты, добра. Особенно важно, чтобы их постижению он учился в союзе с учителем, к этому призывает актуальный в современной музыкальной педагогике «диалогический подход».

Таким образом, услышанная ребенком музыка становится средством выстраивания диалога между автором, композитором и слушателем, воспринимающим его чувства и идеи. Именно вчувствованию-вживанию (эмпатии) в мир автора учится при этом юный слушатель. В этом процессе он заглядывает в чужую душу, но и лучше начинает понимать свою, сравнивает свои и чужие эмоции, становясь духовно более богатым и зрелым.

Воспитание посредством музыки актуально еще и потому, что с ее звучанием дети знакомятся с самых ранних лет своей жизни. В первые годы они слышат звуки материнских напевов, позднее, во время занятий музыкальным творчеством в детском саду, учатся различать произведения разного характера и жанра, и, наконец, более глубокое знакомство с новыми композиторами и сочинениями их ожидает в школе. Таким образом, музыкальное воспитание является одним из константных инструментов формирования личности. Отметим, что в процессе музыкального воспитания в школе педагогу необходимо преследовать цель не столько дать конкретные знания, сколько пробудить в ребенке желание узнавать новую музыку, потребность слушать ее постоянно.

Уже отмечалось то, что проблема духовно-нравственного воспитания актуальна не для отдельного человека, но для общества в целом. Педагогу, какую бы дисциплину он ни преподавал, здесь отводится ответственная роль эстетического и нравственного наставника, если угодно, проводника, в мир прекрасного и доброго. Учителю необходимо не только быть грамотным специалистом в своей предметной области, но и стать истинным примером для подопечных.

Если перейти от этических проблем к вопросам непосредственно преподавания музыки, то надо отметить, что все существующие программы (Д.Б. Кабалевского, Ю.Б. Алиева, Т.А. Бейдер, Г.П. Сергеевой, В.В. Алеевой, Т.И. Науменко и др.) ориентированы на постижение, главным образом, классики. При сравнении той художественно-звуковой реальности, в которой ребенок живет в школе и той, в которой он существует вне её, возникает ощущение явного перекоса. В своей повседневной жизни, дома и на улице ребенок слышит образцы популярной музыки, школьные же учителя обращают его внимание на эталонные сочинения. В его вкусовых предпочтениях перевешивает часто, однако, обыденность. Результатом становится то, что, вырастая, юный человек далеко не всегда тянется к музыкально-прекрасному, порой не помнит классику и – что еще печальнее – не испытывает в ней эстетической потребности.

Причиной, по которой происходит подобное, является недооцененное наставниками отношение к воспитательной среде, в которой развивается ребенок: воспитывать надо не только его, но и – по мере возможности – его окружение. В этом заключается еще один изъян современного духовного и эстетического воспитания.

Все вышеперечисленные обстоятельства стимулируют к тому, чтобы внести коррективы в процесс духовно-нравственного воспитания детей на уроках музыки. Определенные пробелы в этом направлении призваны восполнить проектная и внеурочная просветительская деятельность музыканта-педагога. Все сказанное позволяет также с надеждой смотреть на духовное образование, которое практикуется и в общеобразовательных школах с внедренными в основную образовательную программу предметами православного компонента, такими, как основы православной веры, основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение, основы религиозной культуры и этики. К особым образовательным учреждениям относятся, в первую очередь, православные гимназии. Возможно, педагогу общеобразовательной школы дается меньше свободы в поле духовного воспитания, но больше свободы в этом направлении предоставлено учителю православной гимназии. Здесь воспитание и образование действуют как единое целое, на что обращает внимание один из представителей подобного заведения: «В нашей школе... образование всегда было задачей первостепенной важности. Вообще-то если целью школы не является качественное образование, то это что угодно, но не школа. Мы сразу же образовались как школа профессиональная, серьезная, вполне основательная, а не просто как некая «воспитательная среда», в которую детям надо окунуться, дабы не «испортиться»...» [7].

Формирование в нашей стране целого блока православных учебных заведений – школ, гимназий, центров произошло еще в конце прошлого столетия. По словам тех, кому довелось в них работать, это был социальный заказ населения [8]. Для нас важно уяснить миссию педагога-музыканта в православной гимназии, специфику его деятельности по приобщению молодежи к духовным ценностям. Преподаватель музыки в православном учебном заведении, естественно, особое внимание акцентирует на музыке духовной. Однако, он должен погрузить своих воспитанников в мир музыки как таковой, научить понимать ее язык, обратить внимание не только на русскую музыку (начинать погружение в классику именно с нее вполне естественно, ведь ее интонации ребенок слышит с ранних лет, они уже привычны), но и на европейскую. Этот комплекс задач порождает усилия педагога по выработке верной тактики музыкального воспитания.

Что же касается особой задачи педагога-музыканта – сформировать опыт восприятия духовной музыки, то здесь возникает несколько существенных трудных моментов. Достаточно абстрактные музыкальные тексты в принципе сложно

объяснить словами. Музыка легче чувствовать, нежели объяснить: она привносит в человеческий быт специфическую эмоциональную окраску, без которой жизнь кажется серой и невыразительной. Однако, особенно трудно объяснить словами музыку духовную, поскольку это музыка религиозного содержания, не обязательно только лишь церковного, ведь существует и другое, широкое понимание духовности. Мотивы духовной музыки вызывают к высшим смыслам человеческого бытия, но они не лежат на поверхности, а запрятаны в тексте, зачастую поданы в виде иносказания, притчи. Любое подобное произведение является проявлением высокого духа. Духовность в этом случае понимается как высшая гармония. Такая музыка ценна не только как часть культового обряда, но и как часть общечеловеческой культуры, несущей через века свой свет. Научить юного человека ощущению этой самой гармонии, поведать ему о скрытых в подобной музыке смыслах – задача весьма непростая.

Проблему духовно-нравственного воспитания необходимо решать уже в младшем школьном возрасте, как самом эмоциональном и восприимчивом периоде детства, когда «сердца открыты для добродетели». Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является культура общества, семьи и образовательного учреждения, т.е. той среды, в которой живет ребенок, в ее системе ценностей, закреплённой в традициях. Она необходима для удовлетворения духовных потребностей и поиска высших ориентиров.

Чем больше ребёнок развивается, чем больше он впитывает и начинает ощущать всё богатство и разнообразие родной культуры, тем больше у него возникает вопросов духовного характера, тем больше он задумывается над смыслом жизни. Воспитание в ребёнке сильной личности невозможно без духовно-нравственной базы. Если человек научится мудрому отношению к страданиям и испытаниям, он, безусловно, станет личностью.

В процессе воспитания ребенка педагогу-музыканту надо учитывать универсальные принципы – доступности и меры, вариативности, наглядности, соизмерения учебного материала и методов его подачи с возрастными особенностями детей и проч.

На последнем остановимся подробнее. Известно, что каждый детский возраст отличается своим кругом интересов, определенными музыкальными предпочтениями. Так, младшие школьники (1-2 классы) тяготеют к восприятию жизнерадостной и активной музыки, с удовольствием слушают произведения, посвященные героической тематике. В этом возрасте детей привлекают пьесы, отражающие их мир, отличающиеся живостью образов, активностью и гибкостью ритмов, ясностью языка и формы.

Школьники 3-4 классов хорошо воспринимают музыку разных народов, что является свидетельством расширения кругозора, обновления их познавательных интересов. Ребята постарше могут воспринимать и более сложные произведения, вплоть до таких, которые содержат философские мотивы.

Зададимся вопросом: к какому же конкретному материалу может апеллировать педагог-музыкант, стремясь приобщить своих подопечных к ценностям духовной музыки, к вечным мотивам? На самом деле, богатство русского музыкального наследия предоставляет для этого огромные возможности. Это могут быть произведения П.И. Чайковского «Утренняя молитва» и «В церкви» из «Детского альбома» ор. 39, «Легенда» («Был у Христа-младенца сад») на сл. А. Плещеева из цикла «Шестнадцать песен для детей» ор. 54, песня «На сон грядущий» из цикла «Детская» М.П. Мусоргского, вполне доступные для детского восприятия фрагменты крупных духовных сочинений русских композиторов – «Литургии св. Иоанна Златоуста» П.И. Чайковского, «Литургии» и «Всенощного бдения» С.В. Рахманинова, его же фортепианные сочинения, с отражением в них русской колокольности (например, вступление Второго фортепианного концерта), музыка композиторов XX века (например, фрагменты «Перезвонов» В.А. Гаврилина), наконец, доступные для разучивания в классе с детьми несложные сочинения клиросного репертуара (педагог православной гимназии может делать это и на занятиях по церковному пению).

Важно не только то, что давать для слушания и беседы о музыке школьникам, но и как провести параллели между музыкой (духовной в широком смысле слова и собственно церковной). Поясним это на примере двух опусов Рахманинова – знаменитого «Вокализа» и фрагмента из «Всенощного бдения», рассмотренных на занятии у школьников 4 класса. При слушании «Вокализа» Рахманинова педагогу важно подчеркнуть, что вокализ называют музыкой покаяния (мелодия основана на «колокольных» интонациях), на этом основании его можно связать с музыкой духовной. После прослушивания «Вокализа» детям предлагается другое сочинение Рахманинова, «Богородице, Дево, радуйся». Педагог при этом обращает их внимание на то, что это музыка одного композитора, на сходные с «Вокализом» стилистические черты Рахманинова, однако, делает акцент на том, что это – сочинение, предназначенное для исполнения в церкви.

**Выводы.** Итак, в поле духовного воспитания православный подход открывает широкие возможности [4]. Педагог-музыкант православной гимназии выступает в качестве проводника в мир русского духовного искусства, его высших смыслов. На уроках музыки и факультативных занятиях, при изучении церковного обихода, он постепенно и планомерно погружает своих воспитанников в этот мир, создавая маршрут их духовного развития, определяя их нравственные ориентиры.

#### Литература:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9, № 3. – С. 5.
4. Губернаторова Л.И. Православная педагогика в инновационном поле современного образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.docme.ru/doc/260565/stat.\\_ya-gubernatorovj-1](http://www.docme.ru/doc/260565/stat._ya-gubernatorovj-1) – (дата обращения: 08.11.2021).
5. Данилов А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. – 2010. – № 1. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii> – (дата обращения: 30.10.2021).
6. Немова О.А., Шевченко Н.А., Семушева Т.Г. Детский музыкальный медиаконтент: анализ воспитательного потенциала // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 216-220.
7. Писаревский В. Православная школа: образование плюс воспитание. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/45400.html>. – (дата обращения: 08.11.2021).
8. Феофилактова С. Православные школы: достижения и проблемы. Беседа с Татьяной Лещевой, директором Православного центра образования во имя Серафима Саровского. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/106819.html> – (дата обращения: 08.11.2021).
9. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 4.

УДК 376.36-053.4(045)

магистрант Дедикова Алина Геннадьевна

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

### МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме коррекции и развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). В качестве одного из эффективных средств реализации данного процесса авторы рассматривают коррекционно-развивающие занятия с использованием мультипликации. В статье охарактеризована программа внеурочной деятельности «Радуга эмоций», раскрыты организационно-методические аспекты проведения занятий, этапы реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию и развитие эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* мультипликация, эмоциональная сфера, развитие, коррекция, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of correction and development of the emotional sphere of children of primary school age with mental retardation (PD). As one of the effective means of implementing this process, the authors consider correctional and developmental classes using animation. The article describes the program of extracurricular activities «Rainbow of emotions», reveals the organizational and methodological aspects of conducting classes, the stages of implementation of correctional and developmental work aimed at correcting and developing the emotional sphere of primary schoolchildren with mental retardation.

*Keywords:* animation, emotional sphere, development, correction, primary school children, mental retardation.

**Введение.** Вопрос изучения развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР в настоящее время становится все значительнее, так как число детей данной категории значительно растет. В работах многих специалистов отмечается, что в период младшего школьного возраста происходит интенсивное формирование и развитие эмоциональной сферы. Множество ученых предполагают, что в момент поступления ребенка в школу его психическая жизнь претерпевает значительные изменения. Важным элементом в данный период становится оценка поступков окружающими людьми и оставляет значительный след на характере чувств ребенка и эмоциональной мотивации его поступков. Уровень эмоционального контроля является регулятором социального поведения детей.

В исследованиях Т.А. Власовой, С.Д. Забрамной, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер делался акцент на изучение познавательной сферы младших школьников с ЗПР. А непосредственно изучением эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР занимались такие ученые, как Л.В. Кузнецова, Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.В. Запорожец, У.В. Ульяновская, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и другие. В работах этих ученых отмечается, что роль эмоций в развитии детей данной категории очень велика. У таких детей влияние эмоций на поведение и познавательные процессы оказывается наиболее выраженным, чем у нормально развивающихся сверстников. Т.А. Власова и М.С. Певзнер в процессе изучения особенностей детей с ЗПР обратили внимание на их неадекватную самооценку, неустойчивость и поверхностность эмоций, и неорганизованность действий [1].

В целях изучения уровня развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР мы провели констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МОУ «Лицей № 7» г.о. Саранск. Экспериментальную группу составили 13 учеников с заключениями ПМПК «смешанная парциальная недостаточность». Возраст обучающихся 9-10 лет, все они ученики начальной школы. Обобщив результаты констатирующего эксперимента, мы сделали вывод о том, что эмоциональная сфера у детей данной категории развита слабо. Лишь у 15,4% испытуемых наблюдалось благоприятное эмоциональное состояние и высокий уровень сформированности умения понимать эмоции различных модальностей и воспроизводить их. Результаты эксперимента указывали на необходимость поиска эффективных средств развития и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР.

В исследованиях ученых рассмотрены пути и средства развития эмоциональной сферы детей школьного возраста. К традиционным техникам можно отнести игровую терапию, психотерапевтические техники, арт-терапию, музыкотерапию. Вместе с тем в настоящее время в практике коррекционно-развивающей работы актуальными и востребованными становятся нетрадиционные технологии, к которым можно отнести использование мультипликации. Мультипликация как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья уделяли внимание Э.Р. Галиуллина, О.И. Богатырева, И.А. Бучилова, А.А. Миронова, и др. В частности, в работах И.Л. Брызгаловой, Е.В. Сидоровой, Е.В. Масловой, А.П. Каитова отмечена возможность использования мультипликации как средства развития эмоциональной сферы детей с ОВЗ. Вместе с тем вопросы применения мультипликации в коррекционной работе по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР рассмотрены недостаточно, в частности, требуется исследование содержательных и организационных аспектов коррекционной работы с использованием данного средства в процессе внеурочной деятельности.

Цель статьи – раскрыть содержание и организационно-методические аспекты развития и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР средствами мультипликации на внеурочных занятиях.

**Изложение основного материала статьи.** Современная психология и педагогика находится в непрерывном и активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с ЗПР, находящихся на разных возрастных этапах и в разных образовательных условиях. Набирает популярность применение средств мультипликации в коррекционно-развивающей работе во время внеурочных занятий.

Мультфильм, мультипликационный фильм – это вид киноискусства, который особенно притягивает внимание детей дошкольного и младшего школьного возраста и оказывает большое влияние на развитие детей (как интеллектуальное, так и эмоциональное). А.А. Комарова указывает, что мультипликация является современным интегрированным видом искусства и обучения, позволяя активно включать детей в процесс творчества; формировать культурно-нравственные эталоны; активизировать творческие способности детей; способствует формированию эмоционального благополучия [2].

По мнению Е.В. Масловой, мультипликация является выразительным средством для мотивирования детей к творческой деятельности и раскрепощения мышления, для развития мыслительной деятельности и изучения визуального языка [3].

В рамках нашего исследования для реализации работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР мы акцентировали внимание на внеурочной деятельности. В соответствии с целью и задачами формирующего эксперимента мы разработали программу коррекционно-развивающих занятий по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР с применением средств мультипликации «Радуга эмоций».

Цель программы: создание оптимальных условий для развития и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР, а также формирование коммуникативных компетенций.

Задачи программы:

- 1) способствовать развитию и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР;
- 2) сформировать у детей с ЗПР понятие о разделении эмоций на позитивные и негативные;
- 3) познакомить детей с базовыми эмоциями: интересом, радостью, удивлением, грустью, гневом, страхом, стыдом, отвращением, презрением;
- 4) научить детей младшего школьного возраста с ЗПР различать эмоциональные проявления окружающих их людей по различным признакам (мимике, интонации и пр.);
- 5) содействовать открытому проявлению эмоций и чувств;
- 6) обогащать словарный запас младших школьников с ЗПР.

Содержание программы соответствует поставленным целям и задачам.

Программа составлена с учетом психофизических особенностей обучающихся с ЗПР. Программа разработана для организации внеурочной деятельности с учащимися 2-4 классов общеобразовательных учреждений для детей с ЗПР. Отличительной особенностью наших занятий было привлечение средств мультипликации для реализации поставленных целей и задач по развитию и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР.

Программа рассчитана на 1 год: 34 часа (1 час занятий в неделю). Продолжительность занятия – от 30 до 45 минут, в зависимости от возраста. Мы считаем, что именно такой режим способен обеспечить необходимую систематичность для повышения эффективности развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР.

Для реализации задач коррекционной работы использовались различные методы и приемы.

1. Словесные методы: беседа, объяснение, вопросы, повторения.

В силу психических особенностей детей с ЗПР словесные методы использовались в совокупности с наглядными и практическими.

Объяснение – разъяснение, объяснение нового материала детям (выделяя интонационно иллюстрациями/образами). При объяснении материала выделялись главные черты нового материала.

Беседа – один из методов, используемый для знакомства детей с новыми эмоциями. Беседа проводилась после просмотра фрагмента мультфильма, когда анализировались эмоции героев, систематизировались знания и впечатления, полученные детьми. В ходе беседы о просмотренном мультфильме детям задавались вопросы.

Повторение – метод, в ходе которого дети воспроизводили и повторяли полученный ранее материал. Повторение – это одно из главных условий запоминания и усвоения материала.

2. Наглядные методы: наблюдение, демонстрация мультфильмов, кадров из мультфильмов, иллюстраций, фотографий.

Наблюдение – целенаправленное восприятие детьми эмоций в ходе урока. Наиболее доступное наблюдение – наблюдение за эмоциями героев мультфильмов. Для лучшего восприятия использовались яркие, четкие мультфильмы.

Иллюстрация – рисунок, фотография, изображение, сопровождающее, дополняющее и наглядно разъясняющее эмоцию. Иллюстрации четко передают ту или иную эмоцию.

3. Практические методы: выполнение заданий, упражнения, игры.

Упражнение – повторение в целях выработки навыка (осознанность действия, систематичность, повторяемость, разнообразие, практическая направленность).

Большинство заданий и упражнений предъявлялось детям в игровой форме. В игре материал лучше усваивается. Игры позволяют детям чувствовать себя более свободно и раскрепощено. Игра является прекрасным способом стимулирования и активизации деятельности детей.

Кроме перечисленных методов применялись методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности (метод предупреждения, исправления ошибок у школьников).

Все задания и упражнения выполнялись совместно с учителем-дефектологом, парами, малыми группами. Ошибки, допущенные детьми, анализировались учителем-дефектологом совместно с ребенком, проговаривались, исправлялись.

Обязательно использование методов стимулирования учебно-познавательной деятельности: поощрение правильно выполненного задания, любого проявления чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

Ключевым методом коррекционной работы явилось применение упражнений, направленных на формирование у школьников умений осознавать испытываемую эмоцию; понимать эмоции, испытываемые другими людьми; демонстрировать адекватные эмоциональные реакции на события; выбирать, как вести себя в момент переживания той или иной эмоции для достижения своих целей без причинения вреда другим людям; выстраивать межличностные отношения с учетом эмоционального состояния окружающих людей.

Нами был разработан комплекс специальных приемов и упражнений. Упражнения 1 группы направлены на развитие способности воспринимать и адекватно выражать свои эмоциональные состояния. Упражнения 2 группы направлены на распознавание эмоциональных состояний других людей.

В процессе коррекционно-развивающих занятий часто использовались два способа применения мультипликационных фильмов, направленных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей:

- 1) просмотр мультфильма вместе со взрослым, обсуждение увиденного;
- 2) групповой просмотр мультфильма с выполнением различных заданий на узнавание и выражение эмоций.

Необходимым условием при использовании мультфильмов во время проведения занятий являлось четкое следование требованиям к индивидуально-возрастным особенностям детей: длительность работы с мультимедийным экраном не должна превышать 7-11 минут, а также следует часто сменять виды деятельности.

Коррекционно-развивающая работа по программе «Радуга эмоций» предполагает несколько этапов.

1. Организационно-методический этап – предполагает набор детей в группу. Определение индивидуального образовательного маршрута. Постановку целей и задач коррекционно-развивающей работы, ее планирование. Выбор методов и приемов работы в соответствии с поставленными задачами и тематикой занятий. Подбор необходимого оборудования, игр и упражнений для работы с детьми.

2. Диагностический этап. На данном этапе необходимо выявить актуальный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Детям предлагается ряд диагностических занятий, выявляющих особенности эмоциональной сферы. На данном этапе выявляется, на что в большей степени должна быть направлена коррекционная работа, кто из детей нуждается в проведении индивидуальных занятий и т.д.

3. Этап проведения коррекционно-развивающей работы. Это основной этап реализации программы. Здесь проводятся групповые и индивидуальные занятия с младшими школьниками в соответствии с составленным тематическим планом.

4. Контрольно-оценочный этап. На данном этапе осуществляется повторная диагностика эмоциональной сферы младших школьников, выявляются результаты проведенной работы в соответствии с критериями оценки ее эффективности.

Оценка эффективности результатов коррекционной работы по программе «Радуга эмоций» осуществляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к младшим школьникам с ЗПР. При этом применяется индивидуальная норма оценки детей, т. е. результаты каждого ребенка, полученные после коррекционного обучения по программе «Радуга эмоций», сравниваются с его же результатами до обучения по данной программе. На основе сравнительного анализа делается соответствующий вывод об эффективности проведенной работы.

**Выводы.** Подводя итоги, мы отмечаем, что проведение коррекционно-развивающих занятий с применением средств мультипликации по разработанной нами программе с соблюдением предлагаемых организационно-педагогических и методических условий ее реализации будет способствовать развитию и коррекции эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР. Использование средств мультипликации в процессе проведения коррекционных занятий способствует достижению следующих результатов: существенно усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно; у школьников формируется способность понимать, какие эмоции испытывают другие люди для правильного выстраивания межличностных отношений; обучающиеся способны владеть эмотивной лексикой для характеристики переживаемых и воспринимаемых эмоций.

#### **Литература:**

1. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1973. – Текст: непосредственный.
2. Комарова, А.А. Мульти-терапия как метод реабилитации детей с особыми образовательными потребностями / А.А. Комарова. Текст: непосредственный // Научно-практический журнал Аспирант. – 2016. – № 10. – С. 17-20.
3. Маслова, Е.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста на занятиях по мультипликации / Е.В. Маслова, М.А. Дьячкова // Современные тенденции общего и дополнительного музыкального и художественного образования. Сборник научных трудов. – Екатеринбург, 2020. – С. 72-76. – Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Диривянкина Ольга Владимировна  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### **КОМПЛЕКС ИНТЕРАКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР ОПТИМИЗАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема изучения интерактивного оценивания как инновационного формата современного обучения, для эффективного внедрения которого необходимо решить широкий спектр проблемных вопросов, связанных с созданием банка оценочных средств, принятием решений по педагогическим целям и планируемым результатам по уровням формируемых компетенций и других важных показателей.

*Ключевые слова:* интерактивное оценивание, контроль, ценностная парадигма интерактивного оценивания, межвузовская образовательная среда, большие данные, академическая культура, академическое мошенничество.

*Annotation.* The article deals with the problem of studying interactive assessment as an innovative format of modern education, for the effective implementation of which it is necessary to solve a wide range of problematic issues related to the creation of a bank of evaluation tools, decision-making on pedagogical goals and planned results by the levels of formed competencies and other important indicators.

*Keywords:* interactive assessment, control, value paradigm of interactive assessment, interuniversity educational environment, big data, academic culture, academic fraud.

**Введение.** Комплекс интерактивного оценивания – это, на сегодняшний день, ядро инновационного формата современного обучения. Для эффективного подхода к данным видам работы необходимо решить широкий спектр проблемных вопросов: во-первых, это поиск ответов на проблемные вопросы, связанные с организацией системы интерактивного оценивания обучающихся: как организовать и встроить в учебный процесс тесты, задания и экзамены; как подготовить рабочие программы; во-вторых, это проблемные маркеры, связанные с методикой внедрения: всесторонний и глубокий анализ не только существенной характеристики адаптивного и формирующего оценивания, но и содержательной стороны и устройства проектного обучения; в-третьих, проблемное поле, связанное непосредственно с разработкой: именно здесь важно понять, по каким принципам создаются и проходят апробацию тесты и задания, оформляются и защищаются права интеллектуальной собственности; в-четвертых, это, безусловно, все структурные элементы технологии внедрения: поиск ответов на вопросы о том, как устроены сервисы и как они интегрированы в ЭИОС учебного заведения; и, наконец, в-пятых, это практический опыт и подходы к его совершенствованию и оптимизации: статистика использования интерактивного оценивания и оценка ее эффективности / неэффективности, понимание системы отбора курсов с тестами, заданиями, экзаменами, а также непосредственно самих процедур тестирования.

**Изложение основного материала статьи.** Новые стандарты, новая реальность, онлайн-обучение стали катализаторами формирования большого банка оценочных средств. Это обусловлено тем фактом, что форматы, которые были раньше, стало сложно использовать в смешанном дистанционном обучении. Не всегда методически правильно осуществить перевод в цифровой формат традиционных форм, например, на Moodle или какие-то альтернативные LMS-системы тех разработок, которые применялись в очном формате традиционного обучения, и не всегда это дает хороший методический результат с точки зрения контроля и аттестации. Для этого нужен банк оценочных средств, который должен быть, с одной стороны, большим, т.к. от его объема зависит свобода преподавателя в определении тех или иных индивидуальных образовательных траекторий, с другой стороны, от объема зависит возможность академического мошенничества (списывание, нелегальная коммуникация со старшекурсниками, если, например, преподаватель ежегодно дает одни и те же задания, или одни и те же темы эссе, курсовых или проектных работ, то многие работы начинают кочевать с курса на курс). Поэтому большой банк оценочных средств дает преподавателю большую гибкость и освобождает его время для целенаправленного очного, личного взаимодействия со своими студентами [1; 2].

В этой связи хотелось бы обратиться к ценностной парадигме. Ценности современного вузовского образования, безусловно, имеют отношение к оцениванию. Если вуз своей целью видит построение траектории интерактивного оценивания, то ценности в данном случае играют одну из ключевых ролей (таблица 1).

### Модель ценностной парадигмы интерактивного оценивания

Вид ценности	Ресурс реализации
Ценность образования	Банк вопросов
Партнерство и горизонтальное взаимодействие в образовательной системе	Сетевой контент
Современность образовательных инструментов	Онлайн
Уважение к труду преподавателя и академические свободы	Автоматизация и индивидуализация
Соблюдение норм академической этики и прав интеллектуальной собственности	Объективность
Доказательное образование на открытых данных	Большие данные

Наличие контроля во многом определяет ценность. Чем выше и строже, чем лучше продумана система контроля и аттестации, тем больше ценят сам образовательный процесс, курс или программу слушатели и студенты. По критерию ценности «Партнерство и горизонтальное взаимодействие в образовательной системе» современные вузы стремятся к реализации через сетевой контент, потому что достаточно сложно в режиме автономии высшему учебному заведению создать достаточной большой банк тестовых заданий. Именно поэтому в настоящее время актуализируется мотивация обмена различными заданиями в межвузовской образовательной среде. Назрела проблема формирования единого сетевого банка оценочных средств.

Это достаточно интересная и трудоемкая задача, потому что нужно объединить в контент преподавателей, владеющих различными методиками, преподавателей из разных научных школ, с разными подходами, но в совокупности получается так называемый «принцип википедии», когда объединено много отдельных пользователей, каждый из которых может быть субъективен, но при этом создается достаточно информативный и разнообразный пул данных [3; 4].

По критерию ценности «Современность образовательных инструментов», единственным релевантным цели построения эффективного интерактивного оценивания, является онлайн-формат. В рамках критерия ценности «Уважение к труду преподавателя и академические свободы» прослеживается хрупкий баланс между автоматизацией и индивидуализацией, при этом, с одной стороны, необходимо уважать преподавателей и стремиться к тому, чтобы разгрузить их от рутинных процедур, очевидно, что если тесты можно проверить автоматически, с использованием программных продуктов, то это должно использоваться, в противном случае, преподаватель тратит часы своей жизни на эти проверки, с другой стороны, труд преподавателя предполагает возможности и мотивацию для того, чтобы вникнуть в проблемы целевой аудитории, ведение студентов, возможно тьюторство. Это может быть достигнуто при работе уже не с тестами, а с индивидуальными заданиями, в ходе выполнения которых осуществляется ручная проверка, взаимодействие, проходит много итераций, может быть получена обратная связь и налажен процесс интерактивной коммуникации в диаде «преподаватель-студент» для того, чтобы было достигнуто качественное выполнение заданий. Этот элемент следует рассматривать как совместную работу, как совокупность труда и студента, и преподавателя.

При анализе сущностной характеристики такого ценностного критерия как «Соблюдение норм академической этики и прав интеллектуальной собственности», очевидно, что оценивание должно быть максимально объективным. Безусловно, с каждой новой системой оценивания параллельно возникают способы ее обхода и академического мошенничества. По критерию ценности «Доказательное образование на открытых данных» мы говорим, исключительно, о больших данных (Big Data), которые мы накапливаем, систематизируем, анализируем и т.д. [5].

Таблица 2

### Модель использования структурных элементов образовательной платформы для интерактивного оценивания

Структурные элементы образовательной платформы	Ресурс использования
Цифровой контент	Банк вопросов
Сервисы и инструменты	Технология
Методики преподавания	Проведение
Повышение квалификации	Использование
Публичная площадка	Сравнение
Аналитика и отчетность	Решения

Если проанализировать потенциал образовательной платформы, то можно увидеть, что ее наполнение может быть рассмотрено в контексте совершенствования и оптимизации системы контроля и оценивания (таблица 2). В ряде исследований, посвященных данной проблеме, встречается точка зрения, что, например, цифровой контент – это собственно банк вопросов, сервисы и инструменты – это та технология, с помощью которой происходит оценивание, т.е. это технологии серии взаимодействий между преподавателем и студентом, а также между студентом и автоматическим оцениванием.

Методики преподавания – это, непосредственно, проведение оценивания, т.е. это организация, правильное встраивание оценивания по отношению к материалу. На приоритетные позиции в процессе совершенствования и оптимизации системы интерактивного контроля и оценивания выходит также повышение квалификации, позволяющее преподавателю научиться правильно использовать те или иные технологии. Публичная площадка нужна для того, чтобы мы могли сравнивать между собой данные по качеству и уровню формирования профессиональных компетенций, транслируемых обучающимися, в межвузовском образовательном пространстве. Интересным экспериментом, в этой связи, представляется входное тестирование, которое популяризируется сегодня в ряде педагогических исследований. Аналитика и отчетность – это фундамент для принятия взвешенных решений и определения путей дальнейшей работы. Решения могут быть и педагогическими, и управленческими [6; 7; 8].

В современных реалиях актуализируется использование цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК), имеющих в своей структуре элементы, отвечающие требованиям Единого стандарта качества образовательного контента: курс лекций (лонгрид); тесты-задания-экзамены; медиа и внешние ссылки; методики и рабочие программы; платформа; апробация и обратная связь [9; 10].

Лонгриды – формат текстовых материалов, который появился относительно недавно. Но он быстро завоевывал свое высокое место в рейтинге инструментов маркетолога, журналиста, владельца бизнеса и простого человека, ведущего блог. Лонгрид – это длинная история с разбором какого-либо явления (от англ: Long – длинный, Read – чтение). Стандартный объем таких материалов – не менее 1200 слов или 8000 символов. Из такого определения кажется, что любой текст огромного объема – это лонгрид. Но на деле, это не так. Лонгрид – это не просто длинная история, это глубокий анализ явления, который преобразован в качественный структурированный текст. Такой материал отвечает на все вопросы пользователя касательно разбираемого явления, после него читатель получает полное понимание того, о чем идет речь. Таким образом, хорошим лонгридом нельзя называть текст без: предварительного анализа целевой аудитории глубокого анализа явления, о котором идет речь в тексте качественной структуры дополнения текста медиа-материалами Ценность лонгридов состоит в том, что они качественно доносят информацию до пользователя, закрывают все или почти все вопросы.

Работа по интерактивному оцениванию может строиться в три разных этапа: на первом этапе целесообразно провести входное тестирование, в ходе которого мы измеряем, диагностируем входной уровень студентов. Это важно для того, чтобы преподаватель мог адаптировать свой курс с учетом дифференциации заданий по уровням сложности. На втором этапе проводится формирующее тестирование и выдаются задания. Это текущий уровень контроля знаний. На третьем этапе проводится итоговая аттестация в виде экзаменов (таблица 3).

Таблица 3

### Этапы интерактивного оценивания и контроля

Этап	Цель	Содержание
1-й	Входное тестирование	Определение входного уровня студента
2-й	Формирующее тестирование, задания	Контроль и адаптация по уровню усвоения материала
3-й	Экзамены	Индивидуальная диагностика компетенций

Интерактивное оценивание требует тщательной подготовки. Схема всего процесса может быть представлена в виде триады: «Разработка-внедрение-апробация». На этапе разработки авторы и методисты создают банк оценочных средств, решают, какие педагогические цели он выполняет, распределяют этот банк по компетенциям и другим важным показателям.

На этапе внедрения оценивание перемещается во внешнее поле: происходит оценивание определенной группы студентов, зачастую не всегда можно прогнозировать действия пользователей, которые меняют сам характер задания, или ставят какие-то вопросы там, где нам все кажется очевидным. По результатам этапа внедрения происходит анализ проблемных моментов, требующих переработки или улучшения.

На этапе апробации тесты и задания выпускаются в открытый режим, и на большой выборке можно сопоставить слабые и сильные стороны всего процесса.

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что для внедрения эффективного интерактивного контроля и оценивания, в первую очередь, нужно помнить об академической культуре, которая транслирует необходимость уважения к авторским разработкам коллег из педагогического сообщества и негативно относится к различного рода компиляциям и плагиату. Здесь можно пересмотреть со своей авторской позиции педагогические цели: переформулировать задания, поставив собственные условия, комбинировать виды, форматы, тренировку различных компетенций. Однообразие скучно для всех участников педагогического процесса. Необходимо помнить о том, что примитивные тесты и задания никому не интересны, и тем более, они не способствуют учебному процессу.

#### Литература:

1. Азанова, А.Е. Цифровые технологии формирующего оценивания как современный подход к оценке учебных достижений обучающихся / А.Е. Азанова, А.А. Гущина. – Текст: // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2020 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. – С. 54-56. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/364/15754/> (дата обращения: 04.11.2021).
2. Боцова А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 51-55.
3. Боцова А.В., Галкин В.Н., Титоренко М.Ф. О проблемах и перспективах перехода на формат онлайн-обучения в высшей школе: контекст рисков и возможностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 47-51.
4. Боцова А.В., Лазаренко Л.А., Титоренко М.Ф. Проблема применения интерактивных педагогических технологий в междисциплинарном образовательном пространстве социально-гуманитарного блока дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 65-69.
5. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66.
6. Гнатышина Е.А., Гордеева Д.С., Рябчук П.Г., Корнеев Д.Н. Профессиональная самоидентификация преподавателя педагогической высшей школы: ценности и мотивация // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.09.2021).
7. Гнатышина Е.А., Гордеева Д.С., Якупов В.Р., Матвеева П.А., Матвеев В.В. Истоки проблем самоидентификации современного преподавателя // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.10.2021).
8. Диривянкина О.В. Психологические характеристики и педагогические условия реализации эвристически организованной учебно-познавательной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 188.
9. Лейбина А.В., Шукурян Г.А. Способы повышения эффективности онлайн-образования (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 21-33. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.20200900302>
10. Сергеев П.В. Оценивание учебных достижений учащихся при работе в цифровой образовательной среде // Педагогические измерения. – 2020. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 04.11.2021).

## УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна  
 ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);  
 старший преподаватель Евдокарова Твюра Валерьяновна  
 ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема агрессивного поведения подростков. Этой проблемой в свое время занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. На основе анализа научной литературы мы пришли к мнению о том, что в настоящее время проблема агрессивного поведения стоит достаточно остро и все больше привлекает внимание различных специалистов, в том числе педагогов, психологов, социальных педагогов. Актуальность проблемы обусловлена тем, что агрессивное поведение характеризуется массовостью и высокой степенью интенсивности среди подростков. Для коррекции агрессивного поведения предлагается разработанная авторами программа, состоящая из цели, задач, форм и направлений коррекционно-развивающих занятий. Исследование данного вопроса проводилось на базе сельской школы Республики Саха (Якутия), в котором приняли участие 20 обучающихся 9-10 классов. В ходе исследования выявлены подростки с агрессивным поведением. Результат исследования подтверждает, что раннее выявление и планомерная работа педагога-психолога школы будет способствовать своевременной коррекции агрессивного поведения подростков.

*Ключевые слова:* подростки, агрессивность, особенности, социальная система, коррекционная работа.

*Annotation.* The article examines a problem of aggressive behavior of adolescents. This problem have been examined by many Russian and foreign researchers. Based on analysis of scientific literature, we concluded that the problem of aggressive behavior is quite acute, and attracts attention of various professionals, including teachers, psychologists, and social educators. The problem is acute because aggressive behavior among adolescents is very massive and highly intensive. To correct aggressive behavior, we are offering our own program that consist of goal, objectives, forms, and directions of correctional and developmental classes. The study of the problem is based on rural school of Republic of Sakha (Yakutia). 20 students of 9-10th grades were participated in it. Adolescents with aggressive behavior were identified during the research. Result of research shows that early identification and systematic work of school psychologist will contribute to the timely correction of aggressive behavior in adolescents.

*Keywords:* adolescents, aggressiveness, features, social system, correctional work.

**Введение.** В системе современного образования проблема воспитания и обучения подростков занимает особое место. Подростковый возраст является достаточно сложным и противоречивым периодом в жизни человека, нуждающийся в постоянном психологическом сопровождении, также в личностно-ориентированном подходе со стороны педагогов и внимания родителей.

Основой для включения подростка в социальную систему выступает эмоционально-волевая сфера личности подростка. Недостаточное её развитие может привести к нарушению процесса их социализации, иногда проявления агрессивного поведения. Агрессией в поведении подростки выражают недовольство на происходящее, своё тревожное и напряженное состояние.

Цель исследования – изучение агрессивности подростков в сельском социуме и разработка эффективных методов ее психолого-педагогической коррекции.

Т.М. Бабаев трактовал понятие «агрессия» как один из видов «поведенческих стратегий интенсивного дозволения неудовлетворяющей субъекта ситуации, формирующаяся на основе искательской инициативности. Агрессия является инстинктом и свойственна человеку с момента его рождения» [1].

В. Гаменюк в научной статье обращает внимание на то, что «дети подросткового возраста более склонны к проявлению агрессивного поведения, это связано с тем, что у них происходит гормональное изменение, которое непосредственно влияет на их эмоции. Многие гормоны могут провоцировать или ослаблять агрессивное поведение, но никак не вызывать его. Иначе говоря, гормоны не могут стать причиной агрессии, а лишь влияют на степень ее проявления» [12].

Описывая подробно модели, категории, формы агрессивного поведения подростков, Г. Паренс в книге «Агрессия наших детей» пишет, что «агрессивность в негативной форме (настойчивости, упрямства, враждебности и ненависти) влияет на наше эмоциональное развитие и благополучие, психическое здоровье, на формирование личности» [10]. По его мнению, «родители также влияют на развитие агрессивности детей в ее неструктивной форме, так и в деструктивной форме. Либо они помогают развитию здоровой агрессивности, что необходимо для самоуверждения ребенка или смягчения враждебной деструктивности поведения, угрожающей его благополучию» [10].

А. Бандура выделил «три важных компонента агрессивного поведения: 1) способ усвоения подобных действий; 2) факторы, провоцирующие их проявление; 3) условия, при которых они закрепляются. Чем большую роль играют ситуационные факторы, тем большее значение приобретает процесс научения агрессивному поведению, который у человека носит в основном социальный характер» [2].

В работах зарубежных и отечественных исследователей описываются различные формы и виды агрессивного поведения подростков. Так, например, в научной статье Д. С. Орлова характеризует «агрессию разных видов: экспрессивная агрессия связана с проявлением чувств и эмоций в то время, как недоброжелательная – с целенаправленностью и осмысленным замыслом в причинении ущерба. Инструментальная агрессия имеет цель, когда субъект нейтрален, а агрессия – способ достижения этой цели» [8].

**Изложение основного материала статьи.** На развитие агрессивного поведения подростков влияют различные причины и факторы. Проанализировав научные труды ученых, в эмпирическом опыте в качестве причин агрессивного поведения выделяются:

1. Подростковый кризис (период «переломного» момента, пик познания самого себя, стремление к самоуверждению);
2. Нарушения семейного воспитания (частые конфликты в семье или с родителями, развод родителей, потеря близких, гиперопека);
3. Проблемы в школе (трудности в обучении, конфликтные ситуации, проявления тревожности);
4. Психотравмирующие обстоятельства (психическая травма, СМИ, телевидение, социальные сети, буллинг).

Из-за воздействия множества факторов и, перенасыщаясь ими, подростки испытывают формы нервно-психической напряженности, что провоцирует агрессивное поведение. К таким факторам можно отнести биологические, социальные, психологические. К биологическим факторам можно отнести физиологические изменения, которые происходят в подростковом возрасте (гормональный всплеск, изменения в организме, половое созревание). К социальным факторам



относятся не только межличностные конфликты в группах, но и семейные конфликты, непонимания, враждебность и т.д. К психологическим факторам, провоцирующим агрессивное поведение по мнению Н.А. Дубинко относится «недостаточное развитие интеллекта агрессора, его заниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы» [7].

Относительно старших подростков В.С. Журавлев, выделяет иные «факторы:

– эндокринный взрыв, резкое нарастание половых гормонов, главным образом тестостерона у мальчиков, способствующего росту агрессивного поведения;

– органическое поражение головного мозга – травмы, арахноидиты, менингиты;

– отношение социума и взрослых (школы, родителей)» [8].

Как считают исследователи агрессивное поведение достаточно обычное явление в подростковом возрасте. У многих из них начинают проявляться изменения в поведении и трудности социализации. Это может быть связано еще с психолого-педагогическими особенностями возраста. В работах Н.М. Платоновой выделены такие особенности подросткового возраста, как «привлечение внимания (демонстративное поведение), самоутверждение, завоевание авторитета в группе сверстников, получение материальных благ» [12]. Также данный возраст характеризуется следующими психолого-педагогическими особенностями:

1. Максимализм.
2. Эмоциональность.
3. Возникновение проблем в школе по различным причинам.
4. Трудности в общении со сверстниками, родителями и учителями.
5. Поиски собственного «Я», самоидентичности, а также ярко выраженной потребности в самооценке.
6. Количественные и качественные изменения в организме подростка. Происходит половое созревание.
7. Требуя особого внимания к себе.

Специфической особенностью агрессивного поведения подростков является зависимость от группы, в которой как они считают «быть агрессивным означает быть сильным». Инициаторами агрессии выступают подростки, попавшие в трудные ситуации, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие самоутвердиться.

Воспитание детей и подростков в сельской школе имеет свои плюсы и минусы. Плюс заключается в том, что дети и подростки школы находятся в тесном контакте со всеми, то есть у всех «на виду», обучение и воспитание ориентированы на формирование личности обучающихся в соответствии с принципом связи теории с практикой, т.е. включенность детей в практику повседневной жизни, в трудовую деятельность (домашнее хозяйство). К минусам относятся отдаленность от центра, неразвитость или полное отсутствие сети Интернет, ограничения выбора дополнительного образования, малокомплектность классов.

Анализ и обобщение изученного материала позволяют определить агрессивное поведение подростков как отрицательную реакцию на воздействие окружающей действительности.

В целях изучения уровня агрессивности подростков, на базе сельской школы нами проведено исследование, в котором приняли участие 20 подростков, обучающиеся 9-11 классов, возраст составляет 14-17 лет.

На констатирующем этапе исследования использован опросник агрессивности Баса-Дарки, состоящий из 75 вопросов, на которые испытуемый должен дать утверждения «да» либо «нет».

По результатам опросника будут выявлены следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

По результатам тестирования выявлено, что проявления физической агрессии наблюдаются у 12% подростков, косвенная агрессия – у 20% подростков, вербальная агрессия – у 16% подростков. К физической агрессии относятся физические действия против других, к косвенной агрессии – распространение слухов. Если смотреть в процентном соотношении, то вербальная агрессия наиболее часто встречающаяся проблема, то есть это запугивания, оскорбления, угрозы других лиц. Исследование выявило, что в последнее время агрессивное поведение в подростковой среде ярко выражено.

Раздражение проявляется у 16% подростков, которая выражается в неблагоприятном отношении к окружающим в виде грубости, вспыльчивости. Негативизм у подростков проявляется в основном пассивном сопротивлении, упрямстве или протесте, что составляет 16%. Скорее всего это связано и с возрастными, и с индивидуально-психологическими особенностями подросткового возраста.

Наименьший показатель у подростков – чувство обиды (8%), чувство вины (4%), что свидетельствует о нарушении социального контакта с окружающими. Подозрительность наблюдается у 8% подростков, которая выражена в негативном отношении, недоверии, осторожности.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что у подростков сельской школы ярко выражены в основном косвенный, вербальный виды агрессии, раздражение и негативизм. Со слов классного руководителя и учителей, в данной группе подростков имеются проблемы в общении со сверстниками и учителями.

На формирующем этапе, в целях коррекции негативных проявлений агрессии, психолого-педагогическая работа была направлена на снижение и управление агрессивного состояния, эмоционального стресса, на сближение и сплочение коллектива и снятие эмоциональных блоков, что положительно сказалось на общей эмоционально – волевой сфере подростков.

В разработанную программу коррекционно-развивающих занятий включены цель, задачи, адресат целевой группы. В данной программе, согласно календарно-тематическому плану, прописываются все проводимые коррекционно-развивающие занятия и формы работы: тренинговые занятия, цикл семинарских занятий, профилактические беседы, консультации с подростками и родителями. Работа проводится совместно со всеми специалистами, сопровождающими подростков.

Работа по профилактике и предупреждению агрессивного поведения подростков проводится комплексно и целостно. Разработанная нами программа состоит из трех блоков: работа с подростками; работа с родителями; работа с педагогами.

В каждом блоке выделяются по три этапа: просветительский, основной, заключительный.

Просветительский этап включает проведение лекций, круглых столов, родительских собраний, совещаний педагогов. К примеру, с родителями рассматриваются следующие темы «Подросток» (возрастные и психолого-педагогические особенности, влияние семьи на формирование личности подростка); «Агрессивное поведение» (причины и факторы агрессивного поведения подростков, способы взаимодействия с ними); «Конфликты» (стадии развития конфликта, стратегии поведения родителей в конфликтной ситуации, способы их разрешения).

На этом этапе с подростками проводятся индивидуальные консультации, беседы, групповые диспуты, семинарские занятия.

Основной этап состоит из цикла тренинговых занятий и упражнений, направленных на профилактику агрессивного поведения, которые способствуют снижению агрессии, повышению уверенности, преодолению трудностей, умению оценивать любую жизненную ситуацию.

На данном этапе некоторые тренинговые занятия могут проводиться совместно с родителями, где формируются у подростков доверительные и доброжелательные отношения, снятие коммуникативных барьеров, происходит взаимопонимание и взаимопомощь.

На заключительном этапе подростками проводится рефлексия своего поведения, демонстрация умения анализировать, управлять своим эмоциональным состоянием, разрешать конфликтные ситуации.

Помимо программы, на подростка, у которого выявлен высокий уровень агрессивного поведения составляется маршрутная карта по коррекционно-развивающему сопровождению специалистами (классный руководитель, педагоги, социальные педагоги, педагоги-психологи), в которой прописываются результаты диагностики и план системной работы. Сопровождение подростков во времени может длиться от 1 до 6 месяцев. Далее по результатам проведенной диагностики специалисты дают рекомендации и заключения, впоследствии могут подкорректировать свои дальнейшие действия.

На контрольном этапе исследования повторно был проведен опросник агрессивности Баса-Дарки, по результатам которого можно утверждать эффективность предложенной программы.

**Выводы.** Все вышеизложенное позволяет утверждать, что подростковый возраст определяется периодом интенсивного формирования социальной ответственности, и задача педагога-психолога, родителей и педагогов правильно выбрать тактику по работе и корректровке агрессивного поведения подростков.

Работа по психолого-педагогической коррекции должна быть направлена на снижение агрессивного состояния, снятие эмоциональных блоков подростков. В программу коррекционно-развивающих занятий включать тренинговые занятия, обучающие семинарские занятия, профилактические беседы, консультации с подростками и родителями.

#### **Литература:**

1. Бабаев, Т.М. Основные теоретические подходы к изучению агрессивности и агрессии в отечественной и зарубежной психологии / Т.М. Бабаев, А.М. Калинова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Российский университет дружбы народов / Научный редактор В.И. Казаренков. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2015. – С. 631-638.
2. Бандура, А. Теория социального научения. – Санкт-Петербург: ЕВРАЗИЯ, 2006. – 320 с.
3. Долгова, В.И. Из опыта работы факультета психологии ЧПУ по профилактике аддитивного поведения / В.И. Долгова, Я.В. Латышин // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧПУ. Сер. 3. Центр профилактики потребления психоактивных веществ в молодежной среде. – 2002. – № 11. – С. 116-117.
4. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Саламатов А.А. Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 45-59.
5. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе со старшеклассниками: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.
6. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 109 с.
7. Дубинко, Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в подростковом возрасте / Н.А. Дубинко // Вопросы психологии. – 2016. – №1. – С. 53-57.
8. Журавлев, В.С. Почему агрессивны подростки. Педагогика. – 2008. – №3. – С. 109-110.
9. Орлова, Д.С. Социально-активные виды деятельности, как форма предотвращения агрессивного поведения подростков / Д.С. Орлова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2016. – № 1. – С. 83-89.
10. Паренс, Генри Агрессия наших детей – Aggression in our children / Генри Паренс. – Москва: Форум, 1997. – 160 с.: ил. – (Детская психология). – ISBN 5-86225-620
11. Петрова, А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным 94 поведением: практическое руководство / А.Б. Петрова. – М.: Флинта: М.П.С.И., 2008. – 152 с.
12. Платонова, Н.М. Агрессия у детей и подростков / Н.М. Платонова. – Учебное пособие. – СПб.: РЕЧЬ, 2016. – 336 с.
13. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – 2-е изд. – М.: Московский психологосоциальный институт: Флинта, 2003. – 96 с.
14. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
15. Gamenyuk, V. Psychological and ecological causes of aggression in adolescents [Electronic resource] / V. Gamenyuk, I. Olevckaya // Proceedings of the IX International Scientific Conference of young scientists, graduates, master and PhD 57 students «Actual Environmental Problems». – 2019. – P. 10. – URL: <http://rfc.iseu.by/wp-content/uploads/2019/11/the-conference-2019.pdf>

УДК 372.881.1

**кандидат филологических наук Досковская Мария Сергеевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара),  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);**кандидат исторических наук, доцент Шнейдман Елена Леоновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТА КАК ИНСТРУМЕНТА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

*Аннотация.* В настоящей статье изложены результаты экспериментальной работы авторов по доказательству гипотезы о том, что лингводидактические тесты являются намного более эффективным инструментом контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков у студентов – будущих учителей иностранного языка по сравнению с традиционной контрольной работой. В эксперименте приняли участие студенты двух учебных групп. В одной группе контроль был проведен в форме письменной контрольной работы, в другой – с помощью лингводидактического тестирования. Результаты эксперимента были обработаны и сопоставлены по четырём основным параметрам: аудиторное время контроля, время проверки результатов, достоверность результатов и качество студенческих работ, выраженное в среднем количестве ошибок в расчете на 1 студента. Сравнение по всем четырем параметрам убедительно доказывает тот факт, что лингводидактический тест выступает оптимальным инструментом контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков и имеет выраженное преимущество перед таким «классическим» инструментом как контрольная работа.

*Ключевые слова:* управление качеством образования, сформированность компетенций, контроль и оценивание, лингводидактический тест, контрольная работа, грамматические навыки, педагогический вуз.

*Annotation.* This article presents the results of the authors' experiment on proving the hypothesis that linguo-didactic tests are more effective tools for monitoring and assessing the grammar skills formation level among students – future teachers of a foreign language in comparison with the traditional control work. Students of two study groups took part in the experiment. In one group the control was carried out in the form of a written control work, in the other – with the help of linguo-didactic testing. The results of the experiment were processed and compared according to four main parameters: classroom control time, time for checking results, reliability of results and quality of skills, expressed in the average number of errors per student. The comparison on all four parameters convincingly proves the fact that the linguo-didactic test is the optimal tool for controlling the level of grammar skills formation and it has a pronounced advantage over such a "classic" instrument as the written control work.

*Keywords:* quality management of education, formed competencies, control and assessment, linguo-didactic test, written control work, grammar skills, pedagogical university.

**Введение.** Одним из ключевых элементов управления качеством современного образования в целом, и высшего профессионального образования в частности, является процедура контроля, которая позволяет каждому преподавателю эффективно оценить итоговый или промежуточный уровень достижения планируемых результатов (сформированности компетенций) и, в соответствии с этим, вовремя вносить изменения в содержание образования и/или методы своей работы. Без корректно функционирующих систем контроля и оценивания результатов обучения в принципе невозможно сделать в полной мере объективные выводы о том, насколько эффективно в конкретном образовательном учреждении реализуются цели и задачи обучения той или иной дисциплине [3, 5].

Несмотря на отсутствие в современной методике обучения иностранным языкам единой позиции исследователей по проблеме тестового контроля знаний, многие ведущие специалисты сходятся во мнении о том, что создание системы объективного и независимого контроля является сегодня одной из самых актуальных методических задач. Этим, главным образом, и вызван неугасающий повышенный интерес к тестированию, которое представляется наименее субъективным по сравнению с иными способами контроля и оценивания знаний, умений и навыков [6].

В рамках настоящей научной статьи наша цель – представить доказательства (опытное подтверждение) гипотезы о том, что лингводидактические тесты являются наиболее точным, независимым, т.е. объективным, лексически и грамматически «насыщенным» и продуктивным инструментом контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков у студентов – будущих учителей иностранного языка.

Основу исследования составили научно-методические труды зарубежных и отечественных педагогов, посвященные вопросам использования тестов в качестве инструмента мониторинга, контроля и оценки в процессе обучения иностранному языку, а также обобщение собственного практического опыта авторов.

Эмпирический материал для исследования получен во время занятий по дисциплине «Практический курс французского языка» в группах IV курса студентов-бакалавров факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Иностранный язык» (английский) и «Иностранный язык» (французский).

**Изложение основного материала статьи.** Мы не будем здесь подробно останавливаться на перечислении всех функций и основных принципов контроля, поскольку этот вопрос более, чем тщательно проработан в современной дидактике и методике обучения иностранным языкам, отметим лишь имманентный характер контроля в обучении – являясь неотъемлемой частью педагогического процесса, контроль по умолчанию связан со всеми его компонентами и носит системный характер. Контроль в обязательном порядке предполагает оценивание, то есть некую «обратную связь», измерение уровня достигнутой компетенции по принятой шкале [4, 8].

С момента осознания необходимости контроля и оценивания результатов обучения, педагогами ведутся поиски наиболее эффективных инструментов и методик. В начале XX века в США возникает интерес к *групповому* тестированию, главная идея которого заключается в «сжатии» всего объема материала до короткого задания или испытания, которым возможно охватить одновременно целый класс или группу учащихся. В дальнейшем идея была с готовностью подхвачена и развита многими ведущими мировыми педагогами, в том числе и специалистами в области методики преподавания иностранных языков [2].

Мы можем утверждать, что на сегодняшний день одним из наиболее эффективных инструментов контроля и оценивания в обучении иностранным языкам является лингводидактический тест. Вслед за Т.М. Балыхиной под

лингводидактическим тестом мы будем понимать набор заданий, который был заранее подготовлен по определённым требованиям и предварительно апробирован для определения его показателей качества. Этот тест используется для выявления у учащихся степени их языковой и (или) речевой компетенции, которая будет представлена в виде оценки по ранее заданным критериям [1].

Лингводидактические тесты как инструмент контроля и оценивания достигнутых промежуточных или итоговых результатов обучения в том числе и в высшей школе имеют, на первый взгляд, множество очевидных преимуществ перед другими инструментами: они достаточно объективны как с точки зрения контроля, так и подсчетов баллов, в результате чего результаты проверки получается более достоверными, снижается риск субъективного отношения и некоторой предвзятости; благодаря компактности заданий существенно экономится аудиторное время, затрачиваемое на проведение массового контроля; сжатость и краткость ответов позволяют также снизить временные затраты преподавателя на проверку и оценивание; становится возможной определенная стандартизация процедуры проведения тестов и их применения в рамках нескольких групп с последующим анализом [9].

Важно помнить о том, что объектом любого лингводидактического тестирования всегда является компетенция, состоящая из отдельных умений. Языковые лингводидактические тесты измеряют лингвистическую иноязычную компетенцию [7]. Одной из разновидностей таких тестов, которую мы рассматриваем в настоящей статье, и является грамматический тест учебных достижений, применяемый для текущего контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков студентов-бакалавров IV курса факультета иностранных языков по дисциплине «Практический курс французского языка».

Отметим, что тест учебных достижений или, как его иногда еще называют вслед за А. Дэвис, тест успешности=прогресса обучения (Achievement Test, Progress Test) [10], который может с равным успехом использоваться как для текущего, так и для промежуточного и итогового контроля, должен включать в себя исключительно изученный материал и строго соответствовать рабочей программе дисциплины. Запрещено включать в этот тест неизученный ранее материал, материал, о котором не шла речь на занятиях, в учебном пособии и т.п. Этот вид лингводидактических тестов чрезвычайно ценен для преподавателя своей быстрой обратной связью – благодаря такому тестированию педагог видит в том числе собственные методические просчёты, получая таким образом возможность оперативно их скорректировать.

Опишем далее эпизод экспериментальной работы по доказательству выдвинутой нами гипотезы о том, что именно лингводидактические тесты являются наиболее эффективным инструментом контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков у студентов – будущих учителей иностранного языка по теме «Согласование времён (Concordance des temps)».

В мае 2021 года нами был организован и проведен контроль (с последующей оценкой результатов) в виде лингводидактического тестирования и письменной контрольной работы в двух группах IV курса. Всего в эксперименте приняло участие 22 человека (группа 1 – 10 чел., группа 2 – 12 чел.).

Как было сказано выше, контроль достигнутых результатов обучения осуществлялся по пройденной грамматической теме «Concordance des temps». Следует отметить, что в обеих группах изучению данного грамматического материала перед проверкой было уделено абсолютно одинаковое количество аудиторного времени и часов на самостоятельную работу студентов.

Кроме того, обе группы примерно равны по уровню владения французским языком. В группе 1 контроль был проведен в форме «традиционной» письменной контрольной работы, в то время как группе 2 был предложен лингводидактический тест, представляющий собой набор тестовых заданий с множественным выбором. В обоих случаях объектом нашего контроля выступили одновременно сами грамматические правила и умения использовать их в соответствующих грамматических конструкциях.

Проведённые контрольные мероприятия по каждой группе были рассмотрены нами в соответствии с такими параметрами, как 1) аудиторное время, затраченное на осуществление контроля; 2) объективность и достоверность результатов контроля; 3) время, потребовавшееся преподавателям на проверку тестов и контрольных работ соответственно; 4) качество работ, выраженное в среднем количестве ошибок на 1 студента. После обработки данных по каждой группе в отдельности, мы их сравнили и сопоставили. Представим теперь наши выводы с помощью таблицы.

Параметр	Контрольная работа (группа 1)	Лингводидактический тест (группа 2)
1. Время контроля.	35-45 минут.	15-20 минут.
2. Объективность и достоверность результатов.	Отсутствие опоры в виде «ключей», риск некоторой субъективности преподавателя в оценивании заданий.	Наличие «ключей», полностью исключая субъективность в оценивании каждого тестового задания.
3. Время проверки.	1 час 20 минут.	25 минут.
4. Качество работ (уровень сформированности грамматических навыков).	Общее количество ошибок – 25 (в среднем 2,5 ошибки на студента).	Общее количество ошибок – 18 (в среднем 1,5 ошибки на студента).

На наш взгляд, сопоставление и сравнение данных убедительно доказывают преимущества лингводидактического теста. Прежде всего, конечно, обращает на себя внимание тот факт, что на тестирование студентами было затрачено существенно меньше аудиторного времени, чем на написание традиционной контрольной работы (20 минут максимум против 45 минут). Это объясняется тем, что при выполнении теста от студентов требовалось только найти и отметить правильный вариант, в то время как при выполнении контрольной работы им пришлось полностью переписывать контрольные предложения, затрачивая тем самым намного больше времени на каждое задание. Кроме того, при тестировании студенты имели возможность сосредоточиться только на знании грамматических правил и демонстрации своих грамматических навыков, а при выполнении контрольной работы определенная доля их внимания неизбежно уходила на аккуратное переписывание заданий.

Если рассуждать об объективности и достоверности результатов контроля, здесь, на наш взгляд, лингводидактический тест снова «объигрывает» классическую контрольную работу. При проверке контрольных работ классического типа всегда существует риск некоторой необъективности, даже пристрастности преподавателя в процессе контроля и оценивания. Кроме того, всегда может сработать «человеческий фактор» – в случае недостаточной иноязычной компетенции преподавателя, даже элементарной его физической усталости к концу рабочего дня, он может пропустить ошибку или указать её там, где студент предложил верный ответ. Подобные ситуации полностью исключены с тестированием, так как при проверке каждого тестового задания преподаватель опирается на ключ – некий языковой эталон, правильный вариант.

Безусловно, снижающие достоверность результатов контроля факторы присутствуют и здесь, например, студент может в каких-то заданиях просто выбрать правильный ответ наугад, не зная его. Но вероятность того, что такая удача может глобально исказить результат проверки, все же ничтожно мала.

Время, которое преподаватель затратил на проверку контрольных работ, также существенно больше, чем время, потребовавшееся другому преподавателю на проверку лингводидактических тестов (1 час 20 минут против 25 минут), и это при условии, что в группе, писавшей контрольные работы, на 2 студента меньше. Мы находим объяснение этому факту в том, что в контрольных работах задания переписываются целыми предложениями, преподавателю необходимо прочесть их также полностью, еще и с учетом индивидуальной манеры письма каждого студента; разумеется, всё это отнимает у преподавателя намного больше времени, чем проверка тестовых заданий по ключам.

Ну и наконец последний, но при этом наиболее существенный в мониторинговом отношении из рассмотренных нами параметров, это качество выполненных студентами работ. Результаты контроля показывают, что студенты, грамматические навыки которых были проверены при помощи традиционной контрольной работы, допустили в своих работах больше ошибок, чем студенты другой группы, писавшие лингводидактический тест (25 ошибок на группу из 10 человек против 18 на группу из 12). При этом ошибки были допущены не только непосредственно на знание грамматического явления (правила) и умение его применять – в контрольных работах встретились также орфографические ошибки, пунктуационные недочёты, опiski, что неизбежно и в какой-то мере естественно в условиях спешки и волнения. Кроме того, в процессе тестирования студентам нужно было выбрать правильный вариант из предложенных, следовательно, они получили важное преимущество перед теми, кто писал контрольную работу – если вторые были вынуждены опираться только на свою память, то первые имели возможность благодаря визуальной опоре «вспомнить» верный ответ.

**Выводы.** В рамках настоящей научной статьи мы ставили целью доказать опытным путем, что лингводидактический тест выступает оптимальным инструментом контроля и оценивания уровня сформированности грамматических навыков у студентов-бакалавров, обучающихся на факультете иностранных языков по направлению «Педагогическое образование». В частности, что такой тест является наиболее точным, независимым, т.е. объективным, лексически и грамматически «насыщенным» и продуктивным инструментом контроля и оценивания по сравнению со ставшей уже «классической» письменной контрольной работой. Нами был организован и проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие студенты двух групп IV курса (всего 22 человека). В одной группе контроль был проведен в форме письменной контрольной работы, в другой – в форме лингводидактического тестирования. Результаты эксперимента были обработаны по каждой группе и сопоставлены по четырём основным параметрам: время прохождения контроля, достоверность результатов проверки, время проверки результатов и качество студенческих работ, выраженное в среднем количестве ошибок в расчете на 1 студента. Мы считаем, что предоставили убедительные доказательства выдвинутой ранее гипотезы, поскольку сравнение по всем четырем параметрам недвусмысленно демонстрирует преимущества лингводидактического тестирования перед традиционной контрольной работой.

#### **Литература:**

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: Русский язык, 2006. – 162 с.
2. Беляева Е.А. Возникновение и этапы развития тестирования как формы контроля при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozniknovenie-i-etapy-razvitiya-testirovaniya-kak-formy-kontrolya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 27.11.2021).
3. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-4. – С. 34-37.
4. Горшенева И.А., Буравлева А.К., Буравлев Е.А. Функции и формы контроля как важнейшего компонента учебно-воспитательного процесса // Вестник экономической безопасности. – 2018. – №4. – С. 301-304.
5. Евграфов И.Е., Шамгуллина Г.Р., Боровик С.Г. Роль и значение педагогического контроля в управлении образовательным процессом // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 102-104.
6. Желнин М. Э., Кудинов В. А., Белоус Е. С. Преимущества и недостатки тестирования в сравнении с другими методами контроля знаний // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-testirovaniya-v-sravnenii-s-drugimi-metodami-kontrolya-znaniy> (дата обращения: 27.11.2021).
7. Лагута Н.В. Основы лингводидактического тестирования: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 22 с.
8. Скибицкий Э.Г., Шкабура О.В. Контроль и оценка качества обучения как компонент информатической системы педагогического процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №4. – С. 108-114.
9. Тевелевич А. М., Вякина О.С. Достоинства и недостатки лингводидактического тестирования // Вестник ОмГУ. – 2005. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-lingvodidakticheskogo-testirovaniya> (дата обращения: 27.11.2021).
10. Davies A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics. – Edinburgh, 1968. – 145 с.

**Педагогика**

**УДК 371.39**

**доктор педагогических наук, доцент Ерёмкина Инна Станиславовна**

Крымский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Симферополь)

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы преобразований педагогической деятельности – реформирование с учетом новых достижений научно-теоретической парадигмы. Автором пересмотрен подход к обучению будущих педагогов, который заключается в изменении педагогического мышления – творческое конструирование обучения и воспитания, направленное на подготовку свободных, духовно-нравственных индивидов, способных решать новые вызовы современной жизни. Система образования рассматривается как синергетическая, то есть самоорганизующаяся, так как это следует из самого феномена самоорганизации – процесса образования не однолинейной динамической открытой системы, где происходит взаимодействие систем обучения, воспитания, профессионально-кадровой целостности.

*Ключевые слова:* система образования; теория систем; синергетика; развитие духовно-нравственных, интеллектуальных и профессиональных качеств.

*Annotation.* The article deals with the issues of transforming pedagogical activity – reforming taking into account the new achievements of the scientific and theoretical paradigm. The author revised the approach to teaching future teachers, which consists in changing pedagogical thinking – the creative design of teaching and upbringing, aimed at preparing free, spiritual and moral individuals who are able to solve new challenges of modern life.

*Keywords:* education system; systems theory; synergetics; development of spiritual, moral, intellectual and professional qualities.

**Введение.** Государственная политика Российской Федерации и правовое регулирование в сфере высшего образования строится на принципах гуманизма; свободы; взаимоуважения, гражданственности, патриотизма, ответственного отношения к себе и окружающим и др. [17]. Тем не менее, как показывает практика работы в вузе, подготовка студентов к будущей профессии, формирование их профессиональных качеств идет вразрез с вышеперечисленными приоритетами высшего образования. Констатируем, что педагогическая практика до сих пор идет по пути развития функционального индивида [10, С. 17]. Исходя из этого, необходимо пересмотреть применяемые педагогические технологии и осуществить поиск оптимального решения для данного противоречия.

Цель исследования: обосновать теоретико-методологические основы моделирования системы обучения и развития субъектной позиции будущих специалистов в образовательной системе вуза.

Задачи исследования:

– рассмотреть теоретико-методологические положения, составляющие основу для моделирования системы обучения в высшем учебном заведении;

– определить системообразующие характеристики системы обучения.

Изложение основного материала статьи. Современные ученые-педагоги констатируют, что интеллектуальный, духовно-нравственный и профессиональный уровень развития населения государства определяет его социальную стабильность. В частности, Х.Г. Тхагажоев считает, что «...новая образовательная парадигма предполагает превращение человека, его интеллектуального и нравственного потенциала в основной фактор развития общества...» [16, С. 26].

Преобразования педагогической деятельности высшей школы берут свое начало с 90-х годов 20-го века. Реформирование идет с учетом новых достижений научно-теоретической парадигмы: гармоничное взаимодействие традиционного образования с инновациями образовательного пространства. Пертурбация философской мысли 20 - го века повлияла на развитие нового направления в науке – философии образования, которая изучает человека, его назначение и ценности, взаимодействие с окружающим миром. Коренные изменения человеческого мировоззрения закономерно влияют на педагогические знания. Формирование новой философии образования основывается на реалиях современной истории человечества. Создаётся концептуальная основа духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, которая заключается в переходе от ЗУНов (знаний, умений и навыков) к их субъектному саморазвитию. Стронником данного подхода является С.И. Гессен, в трудах которого раскрываются цели образования – «...не только приобщение ученика к культуре, в том числе, к научным достижениям человечества, но и одновременное формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности...» [8, С. 32].

Необходимость формирования интеллектуальных, профессиональных и духовно-нравственных качеств будущих специалистов требует изменений в подходах к обучению и подготовке самих педагогов. Новый творческий подход к обучению и воспитанию молодого поколения должен быть направлен на подготовку свободных, духовно-нравственных индивидов, способных решать новые вызовы современной жизни. Поэтому, в первую очередь необходимо решать проблему подготовки педагогов как субъектов, способных обучать и воспитывать поколение, которое должно отвечать запросам нового времени.

Анализ современных педагогических исследований показывает, что содержание образования следует рассматривать как модель социальной культуры [5, С. 27]. Только организуемая и целенаправленная деятельность личности в системе обучения способствует жизнедеятельности, обновлению и модернизации социума.

Ряд исследователей как Беспалько В.П., Блауберг И.В., Бондаревская Е.В., Борисенков В.П., Борытко Н.М., Валицкая А.П., Волов В.Т., Китаев Д.Ф., Гусинский Э.Н., Давыдов В.В., Дворянкина Е.К., Джурицкий А.Н., Запесоцкий А.С., Карева Д.Ф., Краевский В.В., Лисовский В.Т., Овечкин В.П., Плотинский Ю.М., Татаренко Ю.К., Шадриков В.Д. и другие считают, модернизация образования, его качественное изменение с учетом новых запросов государства и общества возможно при применении системного подхода. Системный подход способствует развитию и саморазвитию молодого поколения в единстве их духовно-нравственного и интеллектуального потенциалов.

Методологическую базу для применения системного подхода в образовании составляют синергетика, теории социального управления и социальных систем. Применение системно-синергетического подхода в обучении студентов позволит им приобрести опыт развития и саморазвития своих интеллектуальных, профессиональных и духовно-нравственных качеств. Поэтому в настоящем исследовании раскроем концептуальные основы теории систем и социального управления.

По мнению В.Т. Волова и Д.Ф. Китаева при применении системного подхода исследование сложных объектов происходит с позиции многообразия форм их существования. Центр внимания современных ученых направлен на явления самоорганизации в природе, основой которого является новое направление в науке – синергетика («согласованное течение»). «Человек, имеющий представление о системе, а еще лучше – владеющий арсеналом ее средств, сможет не просто использовать эти знания в конкретных областях (что тоже может быть весьма полезно и продуктивным). Значительно важнее, что он сможет перестроить свое мышление, сможет научиться по-новому, смотреть на мир, не расчленяя и затем противопоставляя друг другу полярные качества, а целостно, объединяя их на более высоком уровне синтеза...» [7, С. 23].

С позиции синергетики в системе образования отношения строятся по типу «субъект-субъект», основой которых является ответственность за свои поступки, равенство, свобода действий и солидарность.

Целостность системы и принцип изоморфизма (принцип подобия) – свойства, которыми наделяют любую систему синергетика и теория систем. Благодаря вышеуказанным свойствам любая система уникальна и ей присущи свойства, которые отсутствуют у любого ее элемента. С позиции синергетики уникальность системы приобретается в процессе бифуркации (качественная перестройка в режиме функционирования). Принцип подобия используется при моделировании системы с учетом ранее полученных результатов при построении других моделей систем.

Идеи применения системного подхода к общественным явлениям были выработаны еще К. Марксом, Ч. Дарвином, Д.М. Менделеевым. Описание педагогических систем с использованием теории систем и синергетики содержится в работах Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, В.П. Борисенкова, О.С. Газмана, Э.Н. Гусинского, А.С. Запесоцкого, В.Т. Лисовского и др. Объединяет работы педагогов-исследователей одна общая идея – свободное развитие человека и его взаимодействие с другими системами. Показана необходимость согласования системности мира и мышления. Системность окружающего мира (природы) является условием рассмотрения человеческого опыта и сознания с позиции системного подхода.

Настоящее исследование рассматривает образовательные системы (обучения и воспитания), как динамичные системы, так как они существуют в условиях постоянно меняющихся жизненных обстоятельств. Но функционирование и развитие образовательной системы происходит не стихийно, а упорядоченно, посредством управления.

Научный подход к управлению сложными системами впервые был разработан М.А. Ампером. Науку управления государством он выделял в самостоятельную науку – кибернетику, обозначившую в начале искусство управления кораблем. Позже, вышеуказанная наука стала пониматься шире – как искусство управления.

В своих трудах Л.В. Тодоров обращает внимание, что эффективность управления зависит от учета всех важных внешних и внутренних факторов объекта управления. Искусство управления выражается в умении уладить противоречия, направить развитие событий к выбранной цели. [15, С. 5].

Современная наука насчитывает сорок и более определений системы, среди которых: «система – это комплекс взаимосвязанных элементов» [3, С. 77], «система есть отграниченное множество взаимодействующих элементов» [4, С. 9], «система есть множество связанных между собой элементов» [6, С. 26], «система – это организованный комплекс средств достижения общей цели» [12, С. 7] и др.

Согласно теории систем базовыми характеристиками любой системы являются ее состав, структура и функционирование (авт.: раскрываем системообразующие характеристики гуманитарных систем, к которым и относится система обучения). Состав показывает элементы, входящие в систему. Структура характеризует устойчивые связи между элементами системы, так называемый «инвариант отношений». Функционирование – показатель динамического состояния системы, где применяются технологии (средства, методы, формы и приемы) реализации ее целей.

Базовые характеристики системы указывают, что она является «целостным образованием». Структура как признак системы раскрывает устойчивые связи и отношения, под которыми в гуманитарных системах принято считать цель. Подобный подход к пониманию структуры системы встречается в трудах Е.К. Дворянкиной [9, С. 23], Д.Ф. Каревой [11, С. 47] и Ю.К. Татаренко [14, С. 43]. Следует согласиться с такой позицией и за структуру образовательной системы принимаем ее цель. По этой причине, моделируя систему образования необходимо всем ее субъектам четко осмыслить состав, структуру и технологии достижения целей.

В подтверждении правильности вышеизложенной позиции, можно привести аргументы из исследований В.В. Краевского, который считает, что модель системы образования следует «...охарактеризовать с позиции системного подхода, четко обозначив состав, структуру и функционирование» [13, С. 18].

При моделировании системы образования учитываем, что она является синергетической, то есть самоорганизующейся. Систему образования наделяем свойствами самоорганизации, так как это следует из самого феномена самоорганизации – процесса образования не однолинейной динамической открытой системы.

Проведенные автором исследования, показывают, что синхронность взаимодействия систем обучения, воспитания и профессионально-кадровой целостности достигается только при единстве целей (структур системы) и правильно выбранных к ним технологий [10, С. 24].

Стратегическая цель образования определена в нормативно-правовых актах государства и указана нами выше (подготовка духовно-нравственной, творческой личности, способной отвечать новым вызовам времени в постоянно меняющемся окружающем мире). Упрощенное понимание системы обучения как «акта передачи знаний» послужило причиной духовного обнищания молодого поколения, что порождает как волнение и тревогу, так и осмысление действий для выхода из сложившейся ситуации в образовательной системе.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что субъект образовательной системы – целостная, развивающаяся, творческая личность не только педагога, но и обучающегося. В этой связи перед педагогом стоит серьезная и ответственная задача по формированию и развитию у обучающейся молодежи свойств субъекта. Как верно отмечает К.А. Абульханова-Славская «...способность личности организовать и регулировать свою жизнь как целое, подчинение ее целям, ценностям, есть высший уровень и подлинное качество субъекта» [1, С. 48]. Субъект – это носитель целей и технологий их реализации. Наша точка зрения по данному вопросу согласуется с современными исследованиями в этом направлении [2, С. 67]. Для чего педагогу предстоит осуществить работу по развитию студентов как субъектов формирования своего интеллекта. Субъекты преподавания (педагоги) переводят свой опыт профессионального мастерства в качественно новое состояние – систему учения, которая обеспечит у ее субъектов (студентов) развитие интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала средствами учебных дисциплин.

**Выводы.** Предложенный подход к моделированию системы обучения в вузе способствует субъектному развитию личности обучающегося и становится возможным при применении системного подхода. Моделирование системы обучения предполагает развития интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала будущих специалистов. Приобретенный студентами опыт субъектного развития готовит его как к будущей профессиональной деятельности, так и к жизни в целом. А педагог вуза оказывает помощь в познании профессиональной и духовно-нравственной информации.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская, К.А. Идея системности в современной психологии: монография Текст. / К.А. Абульханова-Славская. Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 495 с.
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы Текст. / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Акоф, Р. Общая теория систем и исследование систем как противоположные концепции науки о системах Текст. / Р. Акоф. Общая теория систем. – М., 1966. – С. 77-78.
4. Бельцева, Е.А. Гуманитарное знание и проблема понимания: монография Текст. / Е.А. Бельцева. – Киров: ВСЭИ, 2005. – 108 с.
5. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
6. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Текст.: автореф. дисс. докт. филос. наук / В.Г. Буданов. – М., 2007. – 35 с.
7. Волон В.Т., Китаев Д.Ф. Синергетика как базовая методология гуманитариев XXI века. – Самара: Самар. науч. центр РАН, 2005. – 176 с.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию; отв. ред. и сост. Т.А. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
9. Дворянкина Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография. – Хабаровск: ДВГГУ, 2006. – 265 с.
10. Ерёмкина И.С. Системный подход к становлению гражданской ответственности в профессионально-образовательном пространстве ВУЗа (монография). – Москва: Издательство «Прометей». – 2012. – 168 с.

11. Карева Д.Ф. Управление процессом формирования самостоятельности студентов как условие профессиональной подготовки будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 1990. – 297 с.
12. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего Текст. / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. Изд. 2-ое. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
13. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога исследователя. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
14. Татаренко Ю.К. Технология управления системой нравственного воспитания школьников. – Хабаровск: Колорит, 2005. – 150 с.
15. Тодоров Л.В. Понятие культуры и построение теории образования // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 3-11.
16. Тхагажоев Х.Г. Проблемы педагогического образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 34-41
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598; Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ (с изм. И доп.) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 35. Ст. 4135

**Педагогика**

**УДК 37.025: 378.147**

**доктор педагогических наук, кандидат биологических наук Ефимова Валентина Михайловна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Симферополь);

**кандидат биологических наук Макаричева Анна Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Симферополь)

### **ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ**

*Аннотация.* В статье анализируются результаты опроса 326 обучающихся 1-2 курсов по самооценке изменений показателей самочувствия и здоровья во время дистанционного обучения. Выявлено, что две трети участников исследования отмечали заметные изменения своего состояния, среди которых 73% студентов наблюдали у себя сниженное настроение, озабоченность, ожидание неудачи, панику; 65% – резкое обострение чувствительности, усталость, несобранность, растерянность, апатию, снижение психического тонуса; 42% – ухудшение памяти, внимания, несобранность, неспособность сосредоточиться на деле, растерянность, снижение умственной работоспособности, быструю умственную утомляемость. Приведен анализ аналогичных работ в ряде зарубежных и отечественных университетов, показано аналогичное распределение основных показателей самочувствия студентов во время дистанционного обучения. Обсуждается актуальность исследований формирования компетенций в сфере охраны труда и здоровьесбережения в связи с цифровой трансформацией образовательной практики и профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* студенты, дистанционное обучение, показатели самочувствия, здоровье, здоровьесбережение, компетенции в сфере охраны труда.

*Annotation.* The article analyzes the results of a survey of 326 students of the 1-2 years of education on self-assessment of changes in the indicators of well-being and health during distance learning. It was revealed that two-thirds of the surveyed noticed considerable changes in their condition: 73% of the students observed a depressed mood, anxiety; 65% stated a sharp exacerbation of sensitivity, fatigue, disorganization, confusion, apathy, decreased mental tone; 42% had impairment of memory, attention, lack of concentration, inability to concentrate on the subject, confusion, decreased mental performance, rapid mental fatigue. The paper analyses similar works in a number of foreign and Russian universities that shows similar distribution of the main indicators of students' well-being during distance learning. It stresses the relevance of research on the formation of competencies in the field of occupational safety and health protection in the context of digital transformation of educational practice and professional activity.

*Keywords:* students, distance learning, indicators of well-being, health, health protection, competencies in the field of occupational safety.

**Введение.** В настоящее время актуальный уровень образования обучающихся в значительной степени достигается благодаря интенсификации процесса обучения за счет применения инновационных технологий, новых электронных средств, что во многих случаях негативно отражается на здоровье субъектов учебного процесса [4, 6]. Общая тенденция снижения показателей здоровья студентов усугубилась вследствие перехода на дистанционное обучение, связанного с пандемией Covid-19 [3, 8, 13]. Вынужденно реализуемая «пандемийная» модель учебного процесса позволила выявить ряд проблем, определяющих актуальность формирования компетенций будущих специалистов в сфере охраны труда и здоровьесбережения в новых условиях.

В целом, анализ современных отечественных и зарубежных научных источников [1, 2, 7, 14] свидетельствует об ограниченности данных о воздействии систематической длительной работы в условиях дистанционного обучения на состояние здоровья студентов, так как такого масштабного внедрения удаленной работы до начала пандемии не было. В исследованиях И.А. Алешковского, А.И. Минаева, И.Р. Гафурова и др. представлены результаты социологических исследований мнения основных субъектов образовательного процесса об их личном опыте и проблемах обучения в новом формате. В то же время вопросам здоровьесбережения и проблеме сохранения физического и психического здоровья студентов в условиях дистанта в современной научной литературе уделяется значительно меньше внимания. Многие специалисты [5, 11] отмечали востребованность массовых исследований здоровья студентов в условиях активного внедрения технологий дистанционного обучения для того, чтобы оценить риски для здоровья обучающихся и выработать рекомендации для оптимизации обучения.

В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования стала оценка субъективного восприятия состояния здоровья студентами младших курсов в условиях дистанционного обучения.

**Изложение основного материала статьи.** К исследованию были привлечены студенты Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, обучающиеся на первом курсе по направлениям подготовки 38.03.06 Торговое дело и 40.03.01 Юриспруденция и на втором курсе – по направлениям подготовки 38.03.02 Менеджмент, 38.03.03 Управление персоналом, 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, 38.03.05 Бизнес-информатика, 04.03.01 Химия. Общее количество опрошенных составило 326 человек, из них 130 юношей (40%) и 196 девушек (60%). Возраст большинства опрошенных (89% респондентов) – от 18 до 19 лет. Принципиальным при выборе респондентов было отсутствие



профессионального опыта длительной работы в дистанционном режиме, привлечение студентов разных направлений подготовки как будущих специалистов из различных отраслей хозяйственной деятельности.

Для целей исследования был разработан авторский он-лайн опросник на базе Google forms, позволяющий по ответам студентов младших курсов оценить показатели самооценки физического и психического здоровья, провести анализ знаний респондентов о требованиях к организации работы в дистанте.

Содержание анкеты включало перечень и вариации состояний, отражающих изменения самочувствия во время дистанционной формы обучения; вопросы о знаниях и умениях, позволяющих управлять своим самочувствием в условиях напряженной работы и т.п. Реестр состояний, отражающих изменения самочувствия во время дистанционной формы обучения, был разработан на основании методик, предложенных ранее Г.С. Никифоровым [9], и пилотного опроса наших студентов [5].

В частности, студентов просили отметить в анкете такие изменения состояния (при наличии во время дистанционного обучения), как:

- ухудшение координации движений, их точности, появление скованности, суетливости, неусидчивости;
- резкое учащение сердцебиения, чувство сжатия в области сердца, покалывания, боли в сердце, усиление потоотделения;
- боли в животе, снижение или повышение аппетита, тошноту, чувство жажды;
- учащение дыхания, одышка, чувство недостаточного вдоха, «комков» в горле, увеличение слюноотделения или ощущение сухости во рту;
- резкое обострение чувствительности, усталость, несобранность, растерянность, апатия, снижение психического тонуса;
- сниженное настроение, озабоченность, ожидание неудачи, паника;
- бессонница, беспокойный, с частыми пробуждениями и сновидениями сон;
- ухудшение памяти, внимания, несобранность, неспособность сосредоточиться на деле, растерянность, снижение умственной работоспособности, быстрая умственная утомляемость.

Заметные изменения своего состояния отметили две трети участников исследования (67%). Поскольку в анкете был приведен достаточно обширный перечень состояний, опрашиваемые могли выбирать несколько вариантов ответа: т.е. те позиции, которые характеризовали актуальное состояние респондента в условиях дистанционного обучения. Среди тех, кто ощутил изменения своего состояния в условиях дистанционной формы обучения, 73% студентов наблюдали у себя сниженное настроение, озабоченность, ожидание неудачи, панику; 65% – резкое обострение чувствительности, усталость, несобранность, растерянность, апатию, снижение психического тонуса; 42% – ухудшение памяти, внимания, несобранность, неспособность сосредоточиться на деле, растерянность, снижение умственной работоспособности, быструю умственную утомляемость.

Респонденты реже отмечали такие состояния, как: боли в животе, снижение или повышение аппетита, тошнота, чувство жажды (34%); резкое учащение сердцебиения, чувство сжатия в области сердца, покалывания, боли в сердце, усиление потоотделения (33%); бессонницу, беспокойный, с частыми пробуждениями и сновидениями сон (31%); скованность, суетливость, неусидчивость (28%); учащение дыхания, одышку, чувство недостаточного вдоха, «комков» в горле, увеличение слюноотделения или ощущение сухости во рту (24%).

Поскольку основным негативным фактором, воздействующим на состояние здоровья обучающихся при длительной работе с компьютером, являлось зрительное напряжение, респондентам был предложен вопрос «Какие состояния испытывали ваши глаза в период дистанционного обучения по сравнению с очной формой обучения?» (можно было выбрать несколько вариантов ответа).

Только 14% студентов ответили, что никаких особых состояний их глаза в период дистанционного обучения не испытывали, все было как обычно (см. рис. 1). Среди остальных респондентов – 58% отметили чувство усталости зрения, 47% – тяжесть в глазах, 39% – покраснение глаз, 31% – трудности фокусировки, 21% – болевые ощущения в глазах. Реже отмечались такие состояния как слезотечение (19%), затуманивание зрения (18%), учащенное мигание (15%), чувство «песка» в глазах (12%), кратковременное двоение (6%). При этом, 28% опрошенных посчитали, что их зрение ухудшилось за последний месяц, и около 30 % отметили ухудшение зрения в целом за последний год.

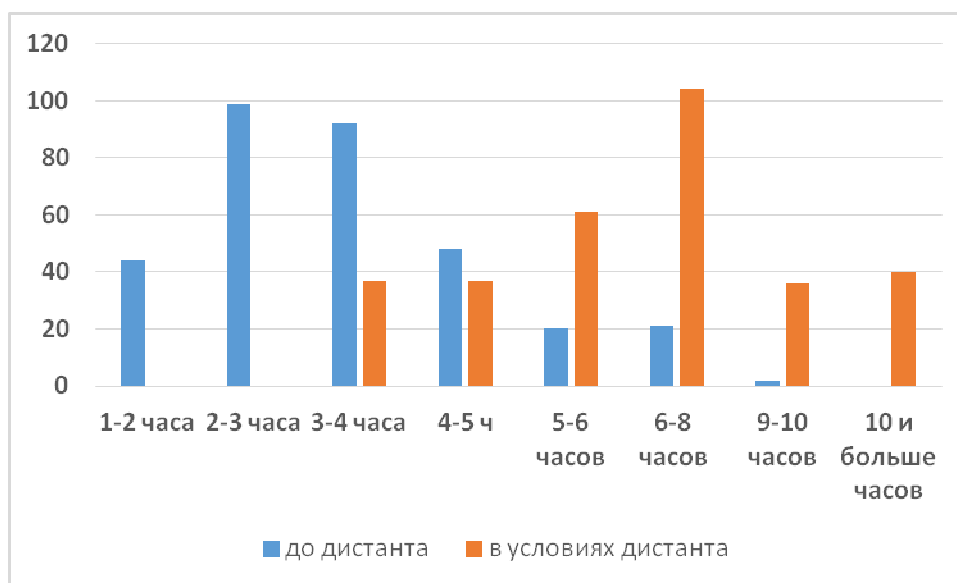


**Рисунок 1. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Какие состояния испытывали ваши глаза в период дистанционного обучения по сравнению с очной формой обучения?»**

При оценке факторов, влияющих на субъективные показатели здоровья, студенты выделяли продолжительность времени, которое приходилось ежедневно проводить в контакте с гаджетами для целей обучения и подготовки к занятиям.

Все респонденты отмечали, что затраченное на учебу время многократно возросло. По мнению опрошенных, в обычный день при очной форме обучения время работы с компьютером (или другим гаджетом) составляло 2-4 часа, а в условиях дистанта это время в среднем составляло 6-8 часов (см. рис. 2). При этом значительная часть обучающихся проводила в контакте с гаджетами 9-10 часов и даже более, чего не отмечалось ранее в условиях обычной формы обучения.

В определенной степени на развитие дискомфорта и зрительного напряжения влияли качество видео дисплейного устройства, тип используемого гаджета [21]. В анкете не приводились вопросы о виде и качестве гаджета, который использовали для дистанционной формы обучения. Однако из примечаний к ответам следовало, что, если обучающиеся в качестве основного гаджета для целей дистанционного обучения использовали смартфон, значительно чаще наблюдали зрительное и общее утомление, снижение работоспособности и развитие комплекса зрительных функциональных расстройств.



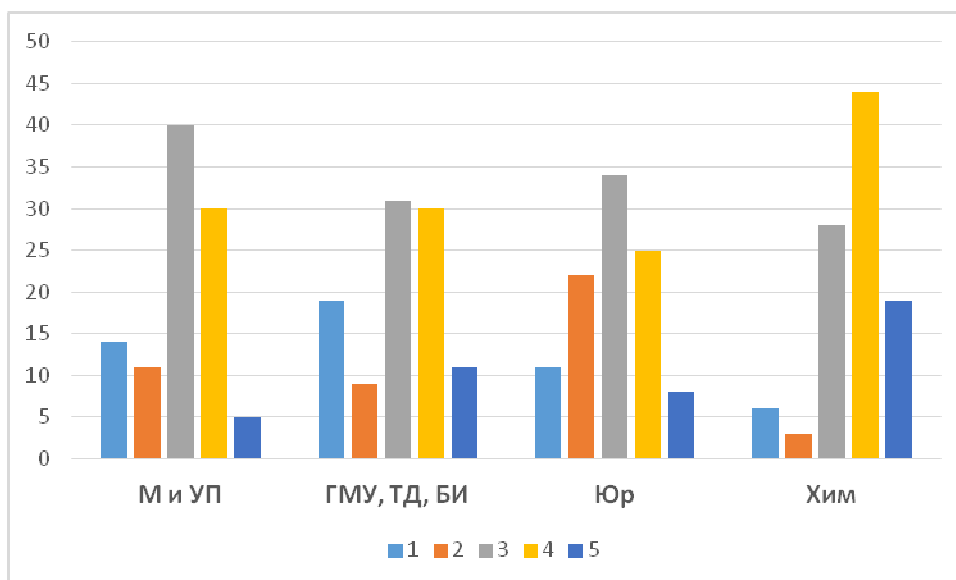
**Рисунок 2. Сравнительная диаграмма распределения времени (часов в сутки), проводимого студентами в контакте с гаджетами для целей обучения по направлению подготовки в среднем в рабочий день (до дистанта) и в условиях дистанционного образования. По оси ординат – количество респондентов**

Особенности индивидуальной адаптации и психоэмоциональное напряжение также являлись фактором, снижающим потенциал здоровья обучающихся в условиях дистанционной формы обучения. Неожиданный переход на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса сам по себе явился стресс-тестом для всех участников образовательного процесса, особенно для тех, кто не обладал достаточным уровнем владения средствами ИКТ. Из опрошенных студентов 14 % ответили, что лично им было очень сложно включиться в новый формат обучения, 55% столкнулись с трудностями, с которыми им удалось справиться, лишь у 26% не возникли сложности при переходе на дистанционное обучение, а 5% студентов, по их отзывам, получали удовольствие в новых условиях обучения.

Психическое напряжение, несомненно, могло быть связано и с изменившимися условиями коммуникации [20]. Несмотря на то, что в качестве платформы для организации дистанционного обучения студентов была выбрана широко известная социальная сеть, которая обеспечивала прямую и эффективную коммуникацию студентов между собой и с преподавателями, значительная часть опрошенных испытывала нехватку эффективного общения и прямых социальных контактов.

В нашем регионе в условиях сложившейся форс-мажорной ситуации дополнительным стресс-фактором выступили организационно-технические проблемы с доступностью и исправной бесперебойной работой гаджетов и сети Интернет, которые возникали довольно часто. Опрос студентов показал, что абсолютное большинство (95%) сталкивались с перебоями подачи Интернета и/или электричества, препятствовавшими работе на занятиях во время дистанционного обучения. При этом 80% признали, что испытывали психологический дискомфорт, если вследствие технических проблем не могли вовремя выполнить задание преподавателя. По шкале от 1 до 5, где 1 – легкое волнение, 5 – сильный стресс, на 5 баллов оценили свое психоэмоциональное состояние в эти моменты 10% опрошенных, на 4 балла – 30%, на 3 балла – 34%, на 1 и 2 балла – 26%. Таким образом, объективные технические проблемы выступали в роли значимого стресс-фактора для значительного количества студентов.

По результатам анализа были выявлены индивидуальные различия студентов разных направлений подготовки в интенсивности переживания стресса, вызванного форс-мажорными обстоятельствами. На сравнительной диаграмме (см. рис. 3) видно, что студенты направления подготовки 04.03.01 Химия чаще оценивали свой уровень стресса на максимальные 4 и 5 баллов из 5 по сравнению со студентами других направлений подготовки, которые чаще всего оценивали свой уровень стресса на 3 балла из 5.



**Рисунок 3. Сравнительная диаграмма распределения оценок уровня стресса, испытываемого студентами разных направлений подготовки, которые не могли вовремя выполнить задание преподавателя вследствие технических проблем**

По оси ординат – количество студентов, выраженное в процентах.

М – направление подготовки Менеджмент, УП – Управление персоналом, ГМУ – государственное и муниципальное управление, БИ – Бизнес-информатика, Юр – Юриспруденция, Хим – Химия.

Вероятно, это связано с индивидуально-личностными особенностями студентов различных направлений подготовки. Мы полагаем, что необходимо учитывать личностные особенности для обеспечения дифференцированного подхода к различным типологическим группам студентов в условиях дистанционного обучения с целью снижения психоэмоционального стресса обучающихся. Особенно это актуально для студентов младших курсов, находящихся в процессе адаптации к новой социальной среде и недостаточно владеющих навыками эффективной учебной работы.

Полученные нами результаты в определенной степени подтверждаются данными исследований в других вузах. Так, анализ мнения студентов ВУЗов Воронежской области показал, что у большинства опрошенных студентов (более 50%) переход на дистанционный режим вызвал проблемы со здоровьем. Основные жалобы после продолжительной работы с электронным средством свелись к следующим: 19% ощущали головную боль, 69% усталость в глазах и позвоночнике, более 45% респондентов испытывали психологический дискомфорт. У 22% опрошенных в период самоизоляции впервые обнаружилось проблемы со зрением, у 15% возникли проблемы с опорно-двигательным аппаратом, у 8% – с лишним весом [3].

Исследование, проведенное в Пермском государственном медицинском университете, выявило следующие изменения в здоровье студентов: у 80% опрошенных студентов ухудшилось зрение, у 75% студентов возникали головные боли при работе с компьютером во время дистанционного обучения, 41% респондентов имели нарушения сна, возникшие после перехода на дистант, более трети опрошенных студентов отметили прибавку в весе за период дистанционного обучения. При этом все респонденты указали на то, что их часто беспокоят боли в спине и шеи во время занятий за компьютером в рамках дистанционного обучения. Психологическое самочувствие также пострадало: большинство студентов испытывало чувство тревоги и страха во время дистанционного обучения [8].

Среди исследований по проблемам анализа состояния студентов в условиях дистанционного обучения выделяются данные опроса студентов Казанского федерального университета. Опрос, проведенный в виде он-лайн анкетирования, выявил, что основная часть студентов (около 85%) оказались в целом удовлетворены организацией нового формата обучения, хотя при этом значительная часть обучающихся (свыше 63%) в той или иной мере испытывала личный дискомфорт в условиях дистанта. По мнению авторов, такой результат явился следствием оперативной реакции ВУЗа на неожиданно возникшую ситуацию, в результате чего обучение студентов проводилось на высоком техническом уровне с использованием единой платформы для дистанционного обучения [2]. Показатели эмоционального самочувствия опрошенных свидетельствовали о эффективности и высокой скорости адаптации к новым условиям, однако около четверти студентов испытывали дискомфорт, обусловленный удручающей обстановкой и отсутствием живого общения, т.е. находились по сути в стрессовой ситуации [2].

Обзор зарубежных научных статей, посвященных изучению влияния пандемии Covid-19, и связанного с ней вынужденного перехода на удаленное образование, выявил сходные тенденции в изменении здоровья студентов в разных странах мира. Так, результаты масштабного исследования влияния Covid-19 на психическое здоровье студентов колледжей в Соединенных Штатах свидетельствуют о том, что большинство опрошенных студентов испытывало повышенный стресс и беспокойство в этой ситуации. В качестве основных негативных последствий влияния пандемии студенты отмечали трудности с концентрацией внимания, нарушение режима сна, снижение социального взаимодействия из-за физического дистанцирования, появление депрессивных мыслей и усиление опасений по поводу академической успеваемости [20].

Обучающиеся университетов Франции и Швейцарии отмечали, что переживали состояния стресса, депрессии и тревоги из-за изменений в условиях обучения в результате изоляции [18]. Исследование студентов французских университетов показало, что 62% студентов испытывали жизненный стресс от умеренного до тяжелого, особенно студенты, которые остались в своих обычных местах проживания, по сравнению со студентами, переехавшими на время изоляции домой, к родителям [17]. При этом более высокие риски столкнуться с негативными последствиями для психического здоровья отмечали для обучающихся женского пола [15].

Результаты опроса студентов Швейцарии показывают, что студенты хорошо справились со стрессами, возникшими во время изоляции и вынужденного перехода на дистанционное обучение. Однако, по мнению исследователей, дистанционное обучение стало серьезной проблемой для преподавателей, что, в свою очередь, создавало стресс для студентов [18].

Исследование влияния последствий COVID-19 на психологическое состояние студентов и сотрудников в испанском университете выявило повышенный уровень тревожности у большей части респондентов, при этом более высокие показатели стресса отмечали у студентов, по сравнению с различными группами сотрудников, и с более высокими баллами для студентов, изучающих гуманитарные и социальные науки и право, по сравнению со студентами инженерных специальностей и архитектуры [19].

Неожиданные результаты показало исследование влияние пандемии COVID-19 на психическое здоровье первокурсников японских университетов. Несмотря на то, что студенты-первокурсники 2020 года испытали серьезный академический стресс, поскольку им пришлось адаптироваться к незнакомой среде электронного обучения, уровень депрессии у них оказался ниже и количество студентов из группы высокого риска развития тревожных и депрессивных расстройств меньше, по сравнению с первокурсниками 2019 года. По мнению авторов, возможной причиной этого эффекта может быть отсутствие стресса от первичной адаптации к университетской среде, предполагающей построение межличностных отношений [16].

Ряд специалистов полагают, что даже в случае окончания пандемии дистанционные технологии в образовании могут стать «новой нормой» для высших учебных заведений [1, 7, 10]. Концепция смешанного обучения, объединяющая преимущества очного и онлайн-обучения, уже постепенно интегрируется в учебные заведения за рубежом [14], и данная тенденция неизбежно дойдет до российской вузовской системы через несколько лет.

Очевидно, что физическая, психическая и информационная нагрузки студентов в условиях дистанционного обучения выше, чем при традиционном обучении [12]. С учетом данного обстоятельства организация учебного процесса должна быть максимально здоровьесберегающей, в частности, в полном объеме реализовывать требования охраны труда, учитывать объективную и субъективную оценку состояния обучающихся. Логично, что определяющим направлением на пути к решению задачи здоровьесберегающей организации дистанционного обучения должны стать диагностика состояния обучающихся, включающая сбор, обработку и анализ количественных показателей, характеризующих состояние здоровья, и выявление факторов, которые оказывают негативное влияние на показатели функционального состояния организма обучающихся. Разработанные на такой основе комплексные мероприятия призваны способствовать сохранению и укреплению здоровья обучающихся в условиях дистанционного образования.

Однако не менее важным является и то, как оценивают свое состояние обучающиеся, насколько эффективно используют знания в сфере безопасности и охраны труда, какими навыками оптимизации функционального состояния владеют. Самоощущения дискомфорта, болезненные проявления, утомление влияют на мотивацию к освоению учебного материала и качество его усвоения.

Уровень здоровья студентов, как значимой социальной группы нашего общества, является важнейшим показателем существующего социально-экономического и общественного развития, а также значимым индикатором будущего трудового, экономического и культурного потенциала общества [6]. Устойчивость развития государства напрямую зависит от уровня образования ее граждан, а успешность подготовки будущих специалистов и качество полученного ими образования во многом определяются состоянием здоровья обучающихся высших учебных заведений, их возможностями осваивать учебный материал в полном объеме, а также степенью владения студентами компетенциями в сфере здоровьесбережения [5].

Таким образом, не вызывает сомнений тот факт, что масштабный перевод системы высшего образования в формат удаленного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий изменил образовательную среду вуза и стал, по нашему мнению, новым значимым фактором риска для здоровья обучающихся. Обзор современных исследований, посвященных проблеме внедрения дистанционных образовательных технологий в учебный процесс, свидетельствует о значительном интересе педагогического сообщества к этому актуальному вопросу. Однако необходимо отметить, что в большинстве работ анализируются особенности дистанционного обучения по сравнению с традиционной формой, общие проблемы перехода на дистант в системе отечественного высшего образования; рассматриваются используемые в целях дистанционного образования ресурсы, вопросы организации различных форм проведения занятий; дается оценка положительных и отрицательных сторон удаленного обучения.

**Выводы.** Полученные нами данные однозначно свидетельствуют о необходимости мониторинга показателей самооценки состояния студентов, учета таких показателей в организации учебного процесса, и об актуальности формирования новых подходов к здоровьесбережению в условиях дистанционного обучения.

Если в традиционных системах основным элементом здоровьесбережения обучающихся рассматривалось создание здоровьесберегающей среды вуза с разносторонней инфраструктурой, то в новых реалиях центром идентификации состояния, организации рекреационных и реабилитационных мер становится сам студент. Поскольку система образования ориентирована на дальнейшее развитие разнообразных форм электронного обучения, то в первую очередь необходимо озаботиться тем, каким образом центр (и смысл) этой системы – обучающийся – будет подготовлен к сохранению и укреплению своего здоровья.

Однако необходимо учитывать, что представленные в работе результаты отражают последствия взаимодействия с образовательной средой дистанционного обучения на протяжении всего лишь трех месяцев. Дистанционное обучение – лишь небольшой этап на пути будущего специалиста в мир цифровой экономики и компьютеризированной профессиональной деятельности. Поскольку здоровье и образованность человека являются важным ресурсом экономики постиндустриального общества, подготовка будущих специалистов должна быть ориентирована на принципы здоровьесбережения и безопасности в профессиональной деятельности, включать формирование здоровьесберегающих компетенций на всех этапах обучения.

#### Литература:

1. Алешковский И.А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / [И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаривили, О.В. Крухмалева и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 86-100.
2. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / [И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – 10. – С. 101-112.
3. Есауленко И.Э. Здоровье студентов в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 и дистанционной организации учебного процесса / И.Э. Есауленко, Т.Н. Петрова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – №4. – С. 53-57.

4. Ефимова В.М. Мониторинг и оценка показателей здоровья студентов: опыт педагогического анализа / В.М. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П. Яцкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 45-2. – С. 97-103.
5. Ефимова В.М. К вопросу о формировании компетенций в сфере безопасности и здоровьесбережения у будущих педагогов в условиях дистанционного обучения / В.М. Ефимова, А.А. Макаричева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30471> (дата обращения: 24.11.2021)
6. Жукова Т. В. Здоровье студентов как прогностическая модель здоровья нации / [Т.В. Жукова, Н.А. Горбачева, И.М. Харагургиева и др.] // Здоровье населения и среда обитания. – 2018. – №4. – С. 36-41.
7. Михайлов О.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? / О.В. Михайлов, Я.В. Денисова // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 65-76.
8. Пономарев Д.Н. Влияние дистанционного обучения на состояние здоровья студентов ПМУ им. Ак. Е.А. Вагнера / Д.Н. Пономарев, Е.И. Нелюдина, А.Ю. Желтышева // Covid-19 и современное общество: социально-экономические последствия и новые вызовы: материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2020. – С. 120-125.
9. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
10. Сергеев Н.С. Реализация дистанционной формы обучения в медицинском вузе / Н.С. Сергеев, Т.Е. Онбыш, А.В. Сергеева // Международный научный исследовательский журнал. – № 7 (109). – Часть 4. Июль. – С. 107-108. DOI: [org/10.23670/IRJ.2021.109.7.127](https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.127)
11. Трифонова Е.В. Безопасность обучающихся в сети Интернет при реализации дистанционных образовательных технологий в региональных вузах в условиях пандемии 2020 / Е.В. Трифонова // Вестник НЦБЖД. – 2020. – №4 (46). – С. 160-163.
12. Шарова Е.И. Исследование здоровья студентов ВУЗа в условиях дистанционного образования как показатель качества обучения / Е.И. Шарова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 6. – С. 401-405.
13. Bourion-Bédès S., Tarquinio C., Batt M. et al. Stress and associated factors among French university students under the COVID-19 lockdown: the results of the PIMS-CoV-19 study. *J Affect Disord.* – 2021. – № 283. – P. 108-114. DOI: [10.1016/j.jad.2021.01.041](https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.041).
14. Dziuban C., Graham C.R., Moskal P.D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: The new normal and emerging technologies. *Int J Educ Technol High Educ.* – 2018. – №15(1). DOI: [10.1186/s41239-017-0087-5](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5)
15. Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One.* – 2020. – №15(7). DOI: [10.1371/journal.pone.0236337](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337).
16. Horita R., Nishio A., Yamamoto M. The effect of remote learning on the mental health of first year university students in Japan. *Psychiatry Res.* – 2021. – №295:113561. DOI: [10.1016/j.psychres.2020.113561](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113561).
17. Husky M.M., Kovess-Masfety V., Swendsen J.D. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement // *Compr Psychiatry.* – 2020. – №102. DOI: [10.1016/j.comppsy.2020.15219](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.15219).
18. Lischer S., Safi N., Dickson C. Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects.* – 2021. – №1. DOI: [10.1007/s1125-020-09530-w](https://doi.org/10.1007/s1125-020-09530-w).
19. Odriozola-González P., Planchuelo-Gómez Á., Iruña M.J., de Luis-García R. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Res.* – 2020. – №290: DOI: [10.1016/j.psychres.2020.113108](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108).
20. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *J Med Internet Res.* – 2020. – №22(9). DOI: [10.2196/21279](https://doi.org/10.2196/21279).
21. Wang J., Li M., Zhu D., Cao Y. Smartphone overuse and visual impairment in children and young adults: systematic review and meta-analysis // *J Med Internet Res.* – 2020. – №22(12):e21923. DOI: [10.2196/21923](https://doi.org/10.2196/21923)

**Педагогика**

## **УДК 378.2**

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**магистрант Воронцова Ксения Сергеевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **СИНТАКСИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические подходы к изучению речевых дефектов дошкольников с общим недоразвитием речи. Доказана важность комплексной коррекционной логопедической работы по устранению синтаксических нарушений у данной категории детей. Представлена оригинальная логопедическая методика по преодолению синтаксических нарушений у дошкольников. Приведен анализ количественных и качественных результатов экспериментальной работы, проведенной на базе детского сада Нижегородской области.

*Ключевые слова:* дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, синтаксические нарушения.

*Annotation.* The article discusses theoretical approaches to the study of speech defects of preschoolers with general speech underdevelopment. The importance of complex correctional speech therapy work to eliminate syntactic disorders in this category of children is proved. An original speech therapy technique for overcoming syntactic disorders in preschoolers is presented. The analysis of quantitative and qualitative results of experimental work carried out on the basis of a kindergarten of the Nizhny Novgorod region is given.

*Keywords:* preschoolers, general speech underdevelopment, coherent speech, syntactic disorders.

**Введение.** Преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем современной логопедии. Ее решение вызвано особой практической значимостью для успешного обучения детей, и в данном контексте своевременная коррекционная работа является незаменимым атрибутом их подготовки в школе. Психологами доказано, что связная речь является высшей формой мыслительной активности, а развитие лексических операций имеет определяющее значение для развития всех сфер познавательной деятельности ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия и др.). Н.В. Шестакова доказывает, что одной из главных составляющих синтаксических нарушений детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является несформированность и недостаточная систематизированность (а нередко и полная несистематизированность) их словарного запаса. Автор исследует данные специально проведенных исследований, делая вывод о том, что более половины детей (55,5%) приходят в первые классы массовых школ в состоянии языковой неготовности к началу школьного обучения в связи с недостаточной сформированностью устной речи [11].

В силу того, что основной функцией связной речи является коммуникативная, проблема синтаксических нарушений у детей приводит к дефициту средств общения, а неполноценные условия для накопления ими речевого опыта усугубляют ситуацию. Так, Ю.А. Баженова, Ю.С. Мохова доказывают, что для дошкольников с общим недоразвитием речи не характерно спонтанное формирование грамматических категорий, с ними следует проводить специальную логопедическую работу по развитию грамматического строя речи. Но поэтапное и спонтанное формирование речевых умений у детей становится дисгармоничным или невозможным, если недоразвиты все компоненты речи, которые касаются и смысловой, и звуковой стороны речевого общения [2].

В данном контексте важно отметить, что процесс развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи протекает в более поздние сроки по сравнению с нормой, более медленно и имеет качественные особенности, которые большинство исследователей называют речевым дефектом [5; 9; 10]. Под структурой речевого дефекта понимается совокупность (состав) речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. В структуре речевого дефекта В.А. Калыгин выделяет первичное, ведущее нарушение (ядро) и вторичные дефекты, которые находятся в причинно-следственных отношениях с первым, а также системные последствия. Автор утверждает, что различная структура речевого дефекта находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия [5].

Таким образом, формирование потенциально сохранных умственных способностей затормаживается первичной патологией речи, и это препятствует нормальному функционированию речевого интеллекта, т.е. способности влиять на эмоции собеседника разговорной речью. Соответственно, по мере устранения речевых трудностей в формировании словесной речи интеллектуальное развитие детей с ОНР может приближаться к норме.

В настоящий момент особую значимость приобретает проблема нарушений синтаксического компонента грамматической компетенции у дошкольников и ее преодоление, подтверждается различными аспектами изученности данного вопроса. В работах М.М. Алексеевой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и др. подробно описано становление речи у детей, начиная с раннего детства. Менее изученной является проблема усвоения детьми с тяжелыми нарушениями речи отдельных разделов грамматики. Данные об этом представлены в работах Н.В. Серебряковой, Г.В. Чиркиной, О.С. Ушаковой и др. Исследователи единодушны в том, что синтаксические нарушения значительно усложняют процесс развития дошкольника, негативно влияют на формирование его познавательной деятельности, препятствуют усвоению школьной программы. Поэтому изучение особенностей синтаксических нарушений у детей с ОНР и разработка дифференцированных методов их преодоления являются актуальной проблемой в теории и практике логопедии.

**Изложение основного материала статьи.** Исследования доказывают, что у детей с общим недоразвитием речи являются серьёзные недостатки синтаксической организации сообщения, что объясняется низким уровнем сформированности языковых средств. У большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения синтаксической связи между предложениями, неправильное оформление синтаксической и смысловой связи, трудности при передаче временных и пространственных отношений, дублирование элементов фразы, пропуски слов в предложении [1].

Известно, что набор грамматических правил для соединения слов во фразу составляет синтаксическую систему языка, а предложение является основной синтаксической единицей языка, которая играет важную роль в формировании языковых способностей и процессов вербально-логического мышления. Овладение навыками построения предложений дает ребенку возможность для социального взаимодействия и коммуникации с взрослыми и ровесниками.

Нарушения синтаксического строя речи у старших дошкольников с ОНР проявляются в существенном ограничении типов используемых высказываний, в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, а также в расстройстве синтаксических связей. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности.

Дети с недостаточно сформированными языковыми средствами для оформления высказываний чаще используют фрагментарные предложения с пропусками лексических единиц, имеющие неправильную грамматическую структуру, что приводит к искажению смыслового содержания высказывания.

Таким образом, проблема формирования синтаксического строя у детей с общим недоразвитием речи является одной из наиболее значимых в логопедии. Она проявляется в более медленном темпе усвоения устной речи, в дисгармонии развития грамматической и морфологической систем языка, что в целом искажает общую картину речевого развития.

Нами была проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ Детский сад № 3 «Сказка» города Шахуньи Нижегородской области.

Для организации и проведения исследования были выбраны две группы: контрольная – 20 детей с нормой речевого развития и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей синтаксической структуры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и сравнение их с особенностями показателей при норме речевого развития.

Для достижения поставленной цели нами была модернизирована и проведена методика диагностики синтаксической стороны речи для дошкольников, основанная на интеграции методик диагностики связной речи В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, И.А. Смирновой [3; 4; 8].

Методика ориентирована на обследование навыка построения предложений в различных условиях обучения.

В методику входят такие задания, как:

- 1) составление простого предложения по одной сюжетной картинке;
- 2) составление простого предложения по предметным картинкам, данным в правильном порядке;
- 3) составление простого предложения по предметным картинкам, данным в неправильном порядке – перед составлением предложения ребенку нужно составить правильную последовательность изображений;

4) составление простого предложения по опорным словам.

Каждой группе участников эксперимента было предложено 4 задания. Ответы детей оценивались по уровням: высокий, средний, низкий. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Составление простого предложения по одной сюжетной картинке.

Перед ребенком располагают одну сюжетную картинку и дают установку на составление одного предложения по изображению. Ответ должен быть устным.

Выполнение задания на составление предложения по одной сюжетной картинке детьми с нормой речевого развития не вызвало у них затруднений. 12 человек (60%) получили оценку «высокий уровень», 8 человек (40%) получили оценку «средний уровень», результата «низкий уровень» не наблюдалось при выполнении задания.

В большинстве ответов детей соблюдался правильный прямой порядок членов предложения во фразе. Слова были подобраны корректно, сохранялась логическая связь в предложении, мысль была ясно выражена, благодаря чему сложилось четкое словесное оформление изображения.

Ответы детей отличались достаточным уровнем навыка словообразования и словоизменения. При выполнении задания не встречалось ошибок согласования слов в предложении, слова были грамотно изменены по падежам и числам.

Из 20 исследуемых детей экспериментальной группы 6 детей (30%) получили результат "средний уровень", 14 детей (70%) – "низкий уровень".

Выполнение первого задания детьми экспериментальной группы позволило выявить значительное количество недостатков. В ответах детей была нарушена грамматическая структура предложения, последовательность членов предложения не соответствовала прямому порядку слов, в некоторых ответах были пропущены главные члены предложения. Были выявлены нарушения логической последовательности высказывания, отдельные части предложения дети не связывали между собой. Большинству детей потребовались неоднократные подсказки для составления предложения.

Результаты выполнения задания детьми с общим недоразвитием речи качественно и количественно отличались от ответов детей с нормой речевого развития.

Задание 2. Составление простого предложения по предметным картинкам, данным в правильном порядке.

Перед ребенком расположена последовательность предметных картинок. Задача ребенка – рассказать одним предложением, как картинки связаны между собой, сочинить короткую историю.

Исходя из полученных данных, была отмечена успешность выполнения задания дошкольниками с нормой речевого развития. 17 человек (85%) верно оформили речевое высказывание в соответствии с заданным порядком предметных картинок и получили за выполнение «высокий уровень»; 3 человека (15%) справились с заданием менее успешно, допустили некоторые ошибки в порядке слов в предложении. Все слова, обозначающие картинки, были использованы всеми участниками данной группы, большинством детей использованы в правильной форме.

Дети из экспериментальной группы показали следующие результаты: 14 человек (70%) получили оценку «средний уровень» и 6 человек (30%) – «низкий уровень». При выполнении задания для большинства детей наглядный материал, выстроенный в правильной последовательности, послужил надежной опорой для построения предложения. Предметные картинки напоминали детям о том, что нужно сообщить в своем высказывании. Некоторым детям потребовались дополнительные подсказки в виде вопросов касательно картинок. В ответах всех детей с общим недоразвитием речи наблюдались ошибки в согласовании слов в предложении, ошибки в подборе слова в нужном падеже и числе. Также некоторые дети, несмотря на наглядную опору, пропускали главные или второстепенные члены предложения, что нарушало логичность высказывания и требовало помощи логопеда.

Задание 3. Составление простого предложения по предметным картинкам, данным в неправильном порядке.

Ребенку выдается набор картинок в случайном порядке, его задача – собрать картинки в единую историю в правильной последовательности и озвучить ее одним предложением.

По результатам выполнения задания детьми с нормой речевого развития был сделан вывод о том, что 10 человек (50%) справились с заданием на «высокий уровень», 9 человек (45%) получили оценку «средний уровень» и 1 человек (5%) – «низкий уровень».

При выполнении задания у некоторых детей возникли трудности на начальном этапе задания – при построении правильной последовательности предметных картинок, что потребовало вмешательства логопеда и дополнительных подсказок. 1 ребенок не смог самостоятельно составить верную последовательность картинок и самостоятельно составить грамотно оформленное предложение по исправленной с помощью логопеда наглядной опоре. Самостоятельно или с помощью логопеда составив последовательную серию предметных картинок, дети составляли предложение в правильном прямом порядке слов, не пропуская части предложения. В некоторых случаях наблюдались ошибки словоизменения, которые так же требовали помощи логопеда.

У детей с общим недоразвитием речи выполнение данного задания вызвало серьезные трудности. Ответы 9 человек (45%) оценены как «средний уровень» и 11 человек (55%) – «низкий уровень».

Дети ошибались как в составлении последовательности картинок, так и в составлении предложения по ним. В ответах детей этой группы чаще встречались ошибки в построении структуры предложения и потеря смысловой связи между словами. Большой части детей с общим недоразвитием речи потребовалась помощь логопеда для выстраивания правильной логической последовательности предметных картинок. Логопедом использовались наводящие вопросы во время построения ребенком устного высказывания, а так же подсказки с указанием на смысловую связь тех или иных слов в предложении. Некоторые члены предложения были пропущены детьми, что искажало общую суть предложения.

Задание 4. Составление простого предложения по опорным словам.

Ребенку озвучивают несколько слов и просят составить из них одно предложение. Для наглядной опоры выдаются карточки с напечатанными словами.

Дети с нормой речевого развития справились с заданием достаточно успешно. 12 детей (60%) получили результат «высокий уровень» и 8 детей (40%) получили «средний уровень».

Ответы детей были четкими, была соблюдена структура предложения, части предложения логически связаны между собой и грамотно оформлены в высказывание. Некоторые дети допустили ошибки в согласовании слов в предложении, отмечались единичные пропуски опорных слов.

Дети с общим недоразвитием речи были менее успешны в выполнении данного задания, чем дети группы с нормой речевого развития. 7 человек (35%) получили результат «средний уровень» и 13 человек (65%) получили «низкий уровень».

У детей данной группы отмечались значительные трудности при построении предложения при опоре на слова: слова забывались, путались, видоизменялись, была нарушена логическая связь слов в предложении. Не имея наглядного материала в виде карточек или предметов, дети с общим недоразвитием речи затруднялись в построении последовательной цепочки слов в единое предложение. Большинство ответов детей данной группы имели форму короткой фразы без

дополнительных частей предложения (например, дети называли только главные члены предложения или одно из главных членов предложения с определением или дополнением), что нарушало целостную картину предложения.

**Выводы.** На основании констатирующего эксперимента был обоснован вывод о том, что процесс развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи имеет качественные особенности по сравнению с нормой. В речи дети с ОНР употребляли короткие, простые по структуре фразы, при построении предложений допускали ошибки, неправильно оформляли связи слов, дублировали элементы фраз.

На фоне неполноценной речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи отмечалась недостаточная устойчивость внимания, а также ограниченные возможности его распределения. Сохранна смысловая и логическая память, но значительно снижена вербальная память, запоминание затруднено. Наблюдалось отставание в развитии словесно-логического мышления, овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Исходя из анализа полученных данных, был сделан вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи становление синтаксической стороны речи имеет ряд специфических особенностей, поэтому обоснована необходимость целенаправленной логопедической работы по коррекции синтаксических нарушений. В ее основе лежат разработки исследователей и практикующих логопедов по вопросам проведения данной работы [6; 7].

Так, на занятиях по формированию связной речи у детей развиваются и закрепляются навыки речевого общения и коммуникации, дети учатся строить связные монологические высказывания и развивают навыки контроля и самоконтроля за построением связных монологических высказываний. Также особое внимание уделяется активизации и развитию психических процессов детей, которые активно участвуют в формировании навыков устного речевого сообщения. К ним относят восприятие, внимание, воображение и мыслительные операции.

При формировании навыков построения связных развернутых высказываний дети должны усваивать нормы построения высказываний, учатся выделять главные смысловые звенья сообщения и планировать развернутое высказывание, а также учиться правильно оформлять высказывания с точки зрения лексики и грамматики. Предложение как единица речи лежит в основе формирования связной монологической речи детей с ОНР. В предложении определяется возможность выражения, а также понимания смысла речи через связь между словами. При недоразвитии речи очень важно научить ребенка строить грамматически правильно оформленные предложения. Таким образом, совершенствование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из важных психолого-педагогических задач на этапе их подготовки к школьной жизни.

#### **Литература:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – Москва.: Академия, 2011. – 400 с.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 7.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158с.
4. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебно-методич. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2014. – 232 с.
5. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
6. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серябрикова. – СПб.: Каро, 2013. – 160 с.
7. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. – М.: Детство-Пресс, 2019. – 544 с.
8. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической стороны речи. Наглядно-методическое пособие. – СПб. – М.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. – 56 с.
9. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 8.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
11. Шестакова Н.В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 66-70. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56174.htm>.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент Зотова Ирина Васильевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ УМЕНИЙ СОЧИНЯТЬ СКАЗКИ ПОСРЕДСТВОМ КАРТ В.Я. ПРОППА**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования у детей седьмого года жизни умений сочинять сказки посредством крат В.Я. Проппа. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. В статье раскрыты понятие и сущность творческого рассказывания, определены особенности формирования умений творческого рассказывания у детей седьмого года жизни, обоснованы педагогические условия формирования умений сочинять сказки у детей седьмого года жизни посредством карт В.Я. Проппа.

*Ключевые слова:* монологическая речь, словесное творчество, речевое творчество, творческое рассказывание, карты В.Я. Проппа, умение сочинять сказки, педагогические условия.

*Annotation.* The article is devoted to the current problem of the formation of the ability to compose fairy tales in children of the seventh year of life by means of V.Ya. Propp's short stories. The psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem is analyzed. The article reveals the concept and essence of creative storytelling, defines the features of the formation of creative storytelling skills in children of the seventh year of life, substantiates the pedagogical conditions for the formation of the ability to compose fairy tales in children of the seventh year of life through V.Ya. Propp cards.



*Keywords:* monologue speech, verbal creativity, artistry of speaking, creative story-telling, game cards by V. Propp, fairy tales authoring, pedagogical conditions.

**Введение.** В настоящее время перед педагогами дошкольного образования продолжает оставаться актуальной задача организации эффективной образовательной работы по развитию словесного творчества детей. Возможность регулярного речевого выражения плодов воображения дошкольника как умение интуитивно трансформируется во владение литературным языком и является необходимым компонентом образованности и интеллигентности в дальнейшей жизни воспитанников.

В трудах психологов Л.А. Венгера [2], Л.С. Выготского [3], Ф.А. Сохина [9], а также учёных-педагогов М.М. Алексеевой [1], Л.Ю. Субботиной [10], Т.А. Ткаченко [11], О.С. Ушаковой [12], Л.Б. Фесюковой [13] и др. подчеркивается, что дошкольный возраст – это самый живой к восприятию информации и появлениям новых навыков возрастной интервал.

Это период активного развития ребёнка во всех аспектах воспитания, период становления и совершенствования всех важнейших психических процессов, таких как восприятие, мышление, воображение; это интервал, когда мотивированно формируются способности внимания, памяти, навыки связной речи. Эти процессы, исправно работающие в системе, позволят без эмоциональных потерь преодолеть процесс превращения малыша в школьника, пройти ритуал инициализации – важную ступень в развитии полноценной личности.

Именно уникальные возможности старших дошкольников в речевом творчестве доказывают необходимость заниматься проблемами речи и общим развитием ребенка, а фундаментальной основой технологии, направленной на развитие во всех возможных проявлениях, является сказка – инструмент самый архаичный, но по-прежнему действенный даже в современном мире человечества, перегруженном информацией.

К семи годам ребенок уже имеет чёткое представление о сказке, у него уже накоплен необходимый и достаточный материал не только для продуктивного речевого творчества, но и для виртуозной работы – вариации сказок, компоновки продолжения предложенной истории, сочинения собственных оригинальных сюжетов. В своих трудах психологи Л.С. Выготский [3], Е.Л. Гончарова [4], педагоги Е.В. Котлова [5], В.Н. Макарова [6] и др. писали, что через речевое творчество ребёнок познаёт основы мировосприятия, учится анализировать и выражать логическую мысль, в нём закладываются нравственные и культурные ориентиры. Также важно отметить, что сенситивный период дошкольного детства является наиболее ценным для воспитания восприятия истины.

Методика формирования умений творческого рассказывания с помощью сочинения сказок не нова, она рассматривалась в работах признанных учёных педагогов – О.С. Ушаковой [12], Л.Б. Фесюковой [13] и др. Технологии развития воображения как ветви расширения умений творческого рассказывания описаны Л.Ю. Субботиной [10].

**Изложение основного материала статьи.** Владение навыком творческого рассказывания означает для дошкольника переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, и в конечном итоге максимально способствует приближению речи ребенка к тому уровню связной монологической речи, который требуется ему для успешного обучения в школе.

Карты В.Я. Проппа, на наш взгляд, могут быть эффективным средством формирования умений сочинять сказки, поскольку они созданы в соответствии со структурой функциональных событий сказки. Однако в научной педагогической литературе недостаточно раскрыта методика обучения детей соблюдать во время сочинения сказки её структуру с опорой на карты В.Я. Проппа. Это позволило нам определить противоречие между большим развивающим потенциалом использования карт В.Я. Проппа для формирования умений сочинять сказки у детей седьмого года жизни и недостаточным методическим сопровождением, а также отсутствием описания педагогических условий решения данной проблемы.

Обратимся к обоснованию педагогических условий формирования умений сочинять сказки у детей седьмого года жизни посредством карт В.Я. Проппа, необходимых для успешной опытно-экспериментальной работы. Значит одно из важнейших условий продуктивной реализации нашего эксперимента – создание благоприятной речевой среды через ознакомление детей с произведениями искусства. Подход к формированию любого навыка должен быть комплексным – это непреложная истина педагогики. Если мы организовываем благоприятную среду для речевого творчества – мы делаем это не только на организованных занятиях, но и во время режимных моментов, и на прогулке.

Важность сочетания различных видов, в том числе и во время режимных моментов и форм организации деятельности — одна из старейших идей в стратегии. Подбор правильной комбинации видов образовательной деятельности при ассоциативных связях между ними усиливает уникальность педагогической позиции и увеличивает количество возможных компромиссных решений в процессе экспериментирования со сказкой. Также важно объединение различных областей знаний, связанных одной темой, которое создается через комплексные занятия, например информативная часть (знакомство с картами) организовано перетекает в их рисование. Важно это потому, что отдельные виды деятельности оказывают влияние друг на друга, аккумулируют и оптимизируют образовательный процесс в целом.

На основании исследований В.С. Собкина, К.Н. Скобельценой и А.И. Ивановой, нами был сделан вывод, что чтение книг является доминирующим видом деятельности в совместном досуге родителей и дошкольников [8]. Названные учёные проанализировали интенсивность чтения литературных произведений родителями для своих детей и зависимость частоты чтения от возраста дошкольника. Также ими в ходе педагогического эксперимента было выявлено, что на всех этапах дошкольного возраста предпочтение детей отдается прозе отечественных авторов и их произведениям. В этом контексте сказки могут рассматриваться как основа формирования национально-культурной идентичности наших детей, а тяготение к фольклору – родовой подсознательной памяти.

В программу «От рождения до школы» включены всего три сказки из сборника А.Н. Афанасьева, который явился источником разработок В.Я. Проппа. Но в программе есть и ассимиляции, например, сказка «Гуси лебеди» равна по сюжету «Привереднице», вариация которой входит в программу. Как писал сам В.Я. Пропп: «...если материал и может быть ограничен количеством, то это не значит, что его можно выбирать по собственному усмотрению» [7].

Подбор сказок для ознакомления воспитанников с функциями – важный педагогический момент в эффективной работе над формированием навыка сочинения сказки. Щепетильный подход педагога в выборе сказок для ознакомления с картами в соответствии с интересами и потребностями воспитанников позволит осуществить плавный переход в педагогическом процессе от организованных чтений сказок педагогом к их самостоятельному сочинению. Считаем необходимым сделать акцент на коротких текстах. Так, сказка «Финист ясный сокол», как и «Царевна лягушка» и «Хаврошечка» идеально раскладываются на функции В.Я. Проппа, но время, выделенное на изучение этих произведений, чересчур велико.

Чтобы проиллюстрировать использование функций волшебных сказок быстрее и проще, достаточно использовать более компактные произведения, например, «Никита кожемяка», «Гуси лебеди» или эстонскую сказку «Каждый своё получил» (в программе в обработке М. Булатова). Ведь в наши задачи не входит тренировка разложения существующих

волшебных сказок по картам В.Я. Проппа, наша задача на простых примерах проиллюстрировать правила составления сказок, их структуру и научить придумывать собственные, короткие или длинные – на выбор ребёнка.

Также считаем необходимым упомянуть сказки, не считающиеся волшебными в соответствии с определениями В.Я. Проппа, и не входящими в сборник А.Н. Афанасьева, но раскладывающиеся по функциям: «Айюга», «Цветик семицветик», «Кукушка», «Зимовье», входящие в наше приложение Б для примера нарушения правил состава мотивов в сказке.

Обозначение неограниченных возможностей эксперимента со сказкой так же является необходимым педагогическим условием в нашей работе. При анализе программы дошкольного образования «От рождения до школы» у нас возникли некоторые несоответствия. Например, в программе для старшей группы от 5 до 6 лет в разделе фольклор народов мира предлагается сказка «Три золотых волоска Деда-Всевода», перевод с чешского Н.А. Аросевой (из сборника сказок К. Эрбена). Возможно, это случайность, что детям такого возраста будут читать о короле, приказавшем утопить младенца и далее казнить человека по причине его несоответствия королевским меркантильным планам на дочь. Подобные произведения/страшилки даже не хочется раскладывать на составляющие функции и конечно, не будем приводить в нашей работе такие примеры, упомянули мы эту сказку лишь для обдуманного исключения её из списка предложенных программой произведений самим педагогом дошкольного образования, который прочтёт нашу работу. В.С. Собкин, К.Н. Скобельцена и А.И. Иванова акцентировали, что на седьмом году жизни литературные предпочтения дошкольников разделяются по гендерному признаку, что необходимо учесть, как педагогическое условие при последующем сочинении сказок [8].

У мальчиков любимыми героями сказок будут персонажи мужского рода – Дядя Стёпа, Мойдодыр, Малыш, Карлсен, Маугли. Для девочек – Золушка, Дюймовочка, Принцесса, Царевна и т.п. Это означает, что уже на этапе дошкольного детства гендерная идентификация в процессе социализации ребенка свидетельствует о значимости разности восприятия художественных и народных литературных произведений.

Собственная идентификация – это важный фактор, влияющий на необходимость трансляции ребенку соответствующих культурных образцов в процессе приобщения его к речевому творчеству. Важно также понимание чёткого определения результата, который мы хотим получить от ребенка. Мы хотим позитивных эмоций и достижения морально положительных результатов через правильные по нашим представлениям действия героя. Это соответствует ходу событий старых волшебных сказок – соответственно наше направление должно быть проиллюстрировано картами соответствующей визуализации. Одна из педагогических задач – добиться того, чтобы через сочинение сказок ребенок прочувствовал жизненную необходимость перемен, неизбежность сопутствующих трудностей, вероятность помощи (друга/предмета/знания), которую необходимо добыть/заслужить, существование и особенности взаимодействия с недобрыми/опасными существами, необходимость изобретения стратегии победы, необходимость бороться (даже если что-то пошло не так), неотвратимость наказания злодея и веру в счастливое окончание истории.

Есть в рассматриваемой программе для детей от 4 до 5 лет сказки про лису: «Лисичка-сестричка и волк», обр. М. Булатова; «Лиса и козел», обр. О. Капицы; «Лиса-лапотница», обр. В. Даля и другие. Это сказки про хитрого злодея, где прибыль лиса добывает не честным трудом, да и не предлагаются ей такие варианты – не говорится в этих сказках о том, что лиса могла бы и сама что-то сделать, чтобы рыбы наловить или другое пропитание добыть. Лиса и волк – по сути два антагониста, хищники – не в их природе трудиться; такие сказки бесспорно нужны, человеку приходится сталкиваться со многими вещами и обстоятельствами в жизни, но мы бы оставили эти сказки как жизненные для ознакомления, отделим их от волшебных в нашем эксперименте. Будем учить сочинять не бытескую жизненную мудрость, но правильный путь действий для придуманного, но без сомнений положительного и достойного героя. К.И. Чуковский считал, что сказка совершенствует, обогащает и гуманизирует детскую психику, т. к. слушающий сказку ребенок чувствует себя её активным участником и всегда отождествляет себя с тем персонажем, кто борется за справедливость, добро и свободу. Ведь цель сказки «заключается в том, чтобы воспитать в ребёнке человечность – эту дивную способность волноваться чужим несчастьям, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою».

В экспериментальной работе не будем исключать из списка произведения, рекомендованные для старшей группы (4-5 и 5-6 года жизни), потому как на начальном этапе работы с картами В.Я. Проппа понадобятся более упрощенные, хорошо известные детям сказки. Но мы исключим поэзию, прозу не сказочного характера и произведения для заучивания наизусть (у них другие функции, проходящие мимо нашего исследования). Делаем мы это не потому, что эти произведения невозможно разложить на функции, описанные В.Я. Проппом.

В рамках исследовательской работы не сможем уделить достойного внимания филологической гипотезе об эволюции устного фольклора к явлению письменной (авторской) культуры. Большинство произведений искусства самых разных жанров в своей структуре ориентированы на волшебную сказку, или же используются отдельными её элементами – запрет, путешествие героя, испытания, помогающий в чем-то предмет или знание, борьба добра со злом – все описанные функции по сути являются элементами творческого речевого конструктора. Обращаем внимание на то, что филологическое понимание сюжета не вредит и не перегружает восприятие ребенка.

Впитав, пусть даже в адаптированном виде, основы структуры волшебной сказки, он впоследствии будет легче понимать мотивы любых литературных произведений. Ознакомление детей с большинством функций сможет филологическим содержанием наполнить зону актуального развития.

Одно из важнейших педагогических условий формирования навыка творческого рассказывания – необходимость с помощью уточнений педагога научить воспринимать графический «язык» конкретного простого изображения, что даст огромные возможности по формированию эстетического восприятия иллюстраций. Е.Л. Гончарова [10] писала, что иллюстрация является своего рода вторичной информацией об окружающем мире, она призвана автором обозначить смысловые акценты в определённом контексте.

Совместное (направляемое педагогом) изготовление карт В.Я. Проппа даст дошкольнику стимул для развития в области детского изобразительного творчества, так как ребенок в своих рисунках пользуется теми же средствами, что и художник (форма, линия, цвет, композиция). Успешные пробы в простых воплощениях комических, трагических, драматических, героических, информационных иллюстрациях – хорошая почва для их личного анализа, в том числе художественного и эстетического. Более того, на этом этапе деятельности у ребёнка есть возможность подглядывать за плодами творчества сверстников, потому как результаты художественных изобретений и находок детей седьмого года жизни в процессе образовательной деятельности авторство имеют относительное.

Понимание возможности графически реализовать смысл представления, которое визуализирует характер героя, его действия, средства выразительности (мимику, например), предметы, обстановку и т.д. поможет детализировать образное понимание сюжета изобретаемой сказки.

Также важна этапность ознакомления с функциями. Не будем забывать о необходимости учитывать возрастные особенности старших дошкольников. Многие функции, выделенные В.Я. Проппом, не будут понятны на интуитивном

уровне, поэтому мы будем выделять группу основных простых функций и группу дополнительных, объяснению значения которых придется уделить особое время. Мы считаем, что начальный этап освоения структуры волшебной сказки – это 2-3 простых произведения из 5-8 функций. Следующий – 3-4 сказки из 10-15 функций, последний этап – 4-5 сказок из 15-31 функции.

**Выводы.** Таким образом, мы обосновали ряд педагогических условий, при соблюдении которых формирование навыков творческого рассказывания с помощью карт В.Я. Проппа у детей 7-го года жизни будет проходить более эффективно и плодотворно: сочетание в ходе экспериментальной работы различных видов и форм организации образовательной деятельности детей; плавный переход в педагогическом процессе от организованных чтений сказок педагогом к самостоятельному сочинению сказок; совместная работа детей и педагога над изготовлением карточек В.Я. Проппа для сочинения сказок; использование элементов творческого экспериментирования со сказкой; систематическое побуждение детей к выражению монологической речью результатов работы их творческого воображения.

Соблюдение этих условий требует внимательного отношения к этапности подготовки и непосредственной педагогической работе с картами В.Я. Проппа. Успешный проект сочинения собственной сказки для ребенка 7-го года жизни при наличии сформированных навыков монологической речи базируется на регулярных словесных творческих интерпретациях воплощения продуктов развитого образного мышления, являющегося мотивационным толчком композиционного и речевого оформления замысла.

#### **Литература:**

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления: Книга для родителей по умственному воспитанию детей / Л. Венгер, А. Венгер. – М.: Прогресс, Б. г., 1988. – 323 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
4. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4-11.
5. Котлова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие / Е.В. Котлова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
6. Макарова В.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.
7. Пропп В.Я. Морфология / Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – изд. 4-е. – М.: Лабиринт, 2000. – 336 с.
8. Собкин, В.С. Любимые книги современных дошкольников / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова. – Педагогический практикум. – 2013. – № 9.
9. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Ф.А. Сохин; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 223 с.
10. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей: Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: Акад. развития, 1996. – 235 с.
11. Ткаченко Т.А. Программа: «Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2008. – 24 с.
12. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи: методическое пособие / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 228 с.
13. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – Харьков: Фолио, 1996. – 45 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.4**

**кандидат педагогических наук Зубрилин Константин Михайлович**  
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук Раздобарина Лидия Александровна**  
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук Якимов Игорь Анатольевич**  
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

#### **ДИСТАНЦИОННЫЕ ВЫСТАВКИ, КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы выставочной деятельности и её связь с проблемами внутренней и внешней профориентации ВУЗа. В ходе исследования было выявлено, дистанционные выставки имеют большое значение как для школьников, так и для студентов. При этом не только проведение выставки играет значимую роль, но и подготовка выставки самими студентами позволяет освоить комплекс необходимых в дальнейшей педагогической деятельности навыков. В настоящее время, в связи с пандемией, дистанционные выставки имеют особенно высокую актуальность.

*Ключевые слова:* выставочная деятельность, профориентация, профориентационная работа, изобразительное искусство, дистанционное образование, абитуриенты, дистанционные выставки, студенты, выставки-фестивали, видео мастер-классы.

*Annotation.* The article deals with the issues of exhibition activity and its connection with the problems of internal and external vocational guidance of the university. In the course of the study, it was revealed that remote exhibitions are of great importance for both schoolchildren and students. At the same time, not only the holding of the exhibition plays a significant role, but also the preparation of the exhibition by the students themselves allows them to master the complex of skills necessary in further pedagogical activity. Currently, in connection with the pandemic, remote exhibitions have a particularly high relevance.

*Keywords:* exhibition activities, career guidance, career guidance work, fine arts, distance education, applicants, distance exhibitions, students, exhibitions-festivals, video workshops.

**Введение.** Выставочная деятельность – важнейшая составляющая в профориентационной работе среди юных художников. Значение выставок чрезвычайно важно как среди абитуриентов, так и во время обучения в вузе.

«Современное образовательное пространство педагога ИЗО нельзя представить без посещения и обзора художественных выставок. Этому направлению в профессиональной подготовке будущего учителя уделяется значительное внимание в вузе» [13]. Без выставочной деятельности на Художественно-графическом факультете Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета не проходит ни один семестр. Число проведения подобных мероприятий колеблется в районе 6-10 за 4 месяца.

**Изложение основного материала статьи.** Огромный потенциал выставок отмечали многие авторы – как отечественные, так и зарубежные. Т.П. Калугина [3] глубоко исследует феномен музея и выставочной деятельности, Б.А. Столяров [11] раскрывает педагогический потенциал выставок в работе с учащимися, Т.П. Поляков [9] и Е.О.Торопова [12] отмечают важность грамотного оформления выставок. Также отметим учебные пособия, полно раскрывающие данную проблематику – среди авторов С.П. Калита [2], О.В. Лыскова [5], Н.В. Мазный [7], Б.А. Столяров [11] и др. А.В. Шишкина так отмечает важную роль выставок: «В современном теоретико-педагогическом понимании художественная выставка является средством расширения культурного, эстетического и информационного горизонта личности, своеобразным инструментом, оформляющим в историческом контексте процессы общения и культурного взаимодействия носителей различных культур, представителей различных социальных, не только профессиональных, но и различных возрастных групп.» [13, С. 233]

По способу проведения выставок выделим: 1) дистанционные; 2) очные на факультете; 3) проводимые во внешних учреждениях (выставочные залы, школы искусств, дворцы творчества и т.д.). Каждый из способов проведения очень важен и выполняет определенные задачи, совокупность использования всех трех способов даёт возможность широкого решения проблем профориентационного характера.

В последнее время большую популярность набирают виртуальные (дистанционные) выставки. «Стремительное развитие информационных технологий существенно изменяет облик культуры последних десятилетий. Под влиянием активного распространения таких форм массовой коммуникации как телевидение, видео, компьютерные мультимедиа – происходят сложные изменения в различных сферах культуры, образе жизни и роде занятий современного человека, формируются принципиально иные способы его бытия в культуре, зрелищная ориентация мышления общества, альтернативная конфигурация искусства, – то есть складывается новая, визуальная доминанта мировоззрения современного человека» [6, С. 495]. Виртуальные выставки получили активное использование в эпоху пандемии. Они прочно вошли в наш обиход, как неотъемлемая часть современной культурной жизни. Виртуальные выставки устраивают музеи, высшие учебные заведения и даже школы и учреждения дополнительного образования. Академик, профессор С.П. Ломов справедливо отмечает: «Получив новое информационное измерение, человечество приобрело мощный потенциал для своего дальнейшего развития. В этом потенциале сокрыты как негативные, так и весьма позитивные предпочтения. И как всегда, на перекрестке развития нам предстоит пережить Возрождение. Возрождение через искусство и культуру, через любовь к природе и духовные ипостаси» [4, С. 5]. Дистанционное образование, которое было введено в апреле 2020 года не только не уменьшило количество, напротив, число выставок возросло, улучшилось и качество проводимых мероприятий. Дистанционное образование заставило искать новые способы, решать новые задачи, поставленные непросто для обучения, временем. «Пронизывая все сферы общественной жизни, компьютерная коммуникация не может не затрагивать образование» [1]. В дистанционной выставочной деятельности факультета скрывается огромный профориентационный потенциал. Рассмотрим подробнее процесс создания дистанционной выставки. Работы студентов тщательно отбираются преподавателями для выставочной деятельности. Проводится своеобразный конкурс, в процессе просмотра после пленэрных практик, а также при аттестации в конце семестров. В просмотре участвуют преподаватели различных кафедр, решения принимаются коллегиально. Также, положительным моментом является повышенная мотивация студента к учебе – если много работать, появится возможность участвовать в выставочной деятельности факультета. Это отмечает в статье О.Л. Некрасова-Каратеева: «Выставки стимулируют творческую активность студентов. Они много эскизируют, экспериментируют с материалами, ищут оригинальные приёмы и способы создания новых творческих работ» [8]. Таким образом проводится профориентационное осознание студента в профессии, происходит внутренняя профориентация на Художественно-графическом факультете. По периодизации Д. Сюпера [14] – это этап «разведки», когда студент пробует свои возможности, ему необходима апробация своих сил и обязательна обратная связь от преподавателей – одобрение, поощрение, либо коррекция и наставления [10, С. 105].

Для создания выставки необходима организация оргкомитета из числа студентов и обязательно преподавателя-куратора. Перед работой проводится инструктаж по оформлению картин и подготовке их к «монтажу» виртуальной выставки. Необходимо обратить внимание студентов на «тактичность» по отношению к картинам – выбор рамки, соблюдение размеров работы, соблюдение правил этикета. Не всегда подходят стандартные рамки из онлайн-программ, так как там невозможно изменение размера и происходит некорректное обрезание работы. Поэтому желательно отбирать в орггруппу студентов, умеющих работать в графических редакторах. Другая часть студентов должна грамотно работать с этикетажом – необходимо правильно указать фамилию имя участника выставки, название работы, материалы и размеры. Все сокращения должны быть унифицированы. На данном этапе также обязателен контроль со стороны курирующего преподавателя. Благодаря организации выставок с помощью орггрупп, сами студенты получают большой опыт, умения и навыки, которые несомненно пригодятся в их дальнейшей педагогической работе.

Ещё одним направлением работы в дистанционном формате стали выставки-фестивали видео мастер-классов. Идея их проведения зародилась во время проведения педагогической практики во время пандемии. Записанные мастер-классы, объединённые единой темой, публиковались на сайте Художественно-графического факультета, ссылки отправлялись учреждениям, где были сложности с проведением занятий в дистанционном формате (не было достаточной технической оснащённости или подготовленности у преподавателей и др.). Видео мастер-классы просматривались детьми и по указаниям студентов создавались работы, полученные результаты присылались в виде фотографий на ХГФ. Наиболее удачные работы публиковались в виде выставок на сайте факультета. Таким образом, студенты получали обратную связь от детей, делали выводы, как дальше работать, что скорректировать в мастер-классах.

В целом, работы, представленные на дистанционных выставках, доступны широкому кругу зрителей и являются отражением уровня учреждения. Важно, что данные выставки служат ориентиром для поступающих, а следовательно, являются и действенным средством профориентации, так как в связи с доступностью, открыты неограниченному числу абитуриентов.

На Художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ с 2018 года проводятся дистанционные конкурсы для детей и подростков, что способствует созданию положительной имиджевой истории учреждения. После конкурса, по традиции, на сайте ХГФ формируется виртуальная выставка картин участников-победителей. Рассмотрим положительные аспекты подобной выставки:

- Возможность детьми и их преподавателями понять критерии жюри.
- Укрепить абитуриентам в профориентационных предпочтениях в выборе профессии.

- Одобрение жюри участника поможет определиться в выборе учреждения.
- Поднятие престижа преподавателя, подготовившего победителя.
- Создание базы лучших работ – своеобразного виртуального музея детского рисунка.

Виртуальный музей детского рисунка, накопившийся таким образом на факультете, используется в качестве методических материалов, которые используются на кафедре методики преподавания изобразительного искусства.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о целесообразности дистанционных выставок, их необходимости.

**Выводы.** Дистанционные выставки – важнейшее средство внутренней и внешней профориентационной работы. Такие выставки имеют очень большое значение в эпоху пандемии, когда большую часть информации люди вынуждены получать «через экран», дистанционные выставки помогают сформировать позитивный имидж учреждения. Абитуриенты через подобные выставки узнают требования факультета, возможности обучения в данном учреждении и особенности проводимых на факультете практик. Для внутренней профориентации важным фактором становится не только проведение дистанционной выставки и факт участия в ней, но и приобретение многочисленных умений и навыков, закрепление полученных во время учёбы компетенций в процессе подготовки выставки.

Таким образом, дистанционные выставки позволяют решить множество проблем, связанных с профориентационной работой Художественно-графического факультета.

#### **Литература:**

1. Ахаян А.А. Объективные предпосылки становления дистанционной научно-образовательной деятельности Педагогического Университета. Электронное издание аналитической группы «Эмиссия» Академии Информатизации Образования. Июнь 2020 <http://www.emissia.org/offline/2000/768.htm>
2. Калита С.П. Истоки художественных выставок (XVIII – начало XX века): Учебно-методическое пособие. – М.: РУДН, 2012. – 65 с.
3. Калугина Т.П. Художественный музей как феномен культуры. – ООО «Издательство Петрополис», 2001. – 224 с.
4. Ломов С.П. Научные труды ХГФ МПГУ: Тезисы докладов / С.П. Ломов. – Москва: Прометей, 2012. – 524 с.
5. Лыскова О.В. Музеи мира: учебное пособие к интегрированному курсу «Музеи мира». – М.: Флинта: Наука, 2002. – 73 с.
6. Ляшко А.В. Музей как феномен современной визуальной культуры / А.В. Ляшко // *Фундаментальные проблемы культурологии: в 4 т. Т. 3: Культурная динамика.* – Санкт-Петербург, 2008. – С. 491-504.
7. Мазный Н.В. Музейная выставка: История, проблемы, перспективы / под ред. Мазного Н.В., Полякова Т.П., Шулеповой Э.А. – М.: Прайм, 1997. – 211 с.
8. Некрасова-Каратеева О.Л. Организация конкурсов и выставок творческих работ студентов как метод профессиональной подготовки педагогов-художников [Текст] / Некрасова-Каратеева Ольга Леонидовна // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* – СПб., 2011 – № 129 – С. 153-157
9. Поляков Т.П. Мифологическое сознание и музей XXI века // *Музееведение.* – М.: Рос. ин-т культурологии, 1989. – С. 148-156.
10. Профориентация: Учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников. – 3. изд., стер. – Москва: Academia, 2007. – 105 с.
11. Столяров Б.А. Музейная педагогика: История, теория и практика: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
12. Торопова Е.О. Художественная выставка. Методика организации экспозиции. – СПб.: Март Инфо, 2003. – 44 с.
13. Шишкина В.А. Подготовка будущих учителей к управлению конфликтами в ученическом коллективе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Шишкина Екатерина Владимировна; [Место защиты: Юж.-Ур. гос. ун-т]. – Челябинск, 2008. – 23 с.
14. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. – New York, 1957.

**Педагогика**

#### **УДК 371.72**

**кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности Ибрагимова Эвелина Энверовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

**специалист по учебно-методической работе кафедры биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности Кудрявцева Екатерина Сергеевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможные рискогенные факторы, оказывающие влияние на психофизиологическое состояние обучающихся при переходе на дистанционный формат обучения, обусловленный недопущением распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19. Выявлены основные негативные факторы для здоровья участников образовательного процесса: долгое пребывание за компьютером и гиподинамия. Предложена здоровьесберегающая модель организации учебного процесса при дистанционном обучении, реализация которой будет способствовать снижению рисков для здоровья обучающихся.

*Ключевые слова:* дистанционная форма обучения, здоровьесбережение, здоровьесберегающая модель, психофизиологические факторы, психическое и физическое здоровье.

*Annotation.* The article discusses potential hazards affecting the psychophysiological state of students when switching to a distance education, due to the prevention of the spread of a new coronavirus infection COVID-19. The main negative factors for the health of participants in the educational process are revealed: a long stay at the computer and physical activity. A health-saving model of the organization of the educational process in distance education is proposed, the implementation of which will contribute to reducing the risks to the health of students.

*Keywords:* distance education, health-saving, health-saving model, psychophysiological factors, mental and physical health.

**Введение.** В настоящее время наличие диплома об окончании высшего образования является одним из критериев сформированности профессиональных компетенций выпускника вуза и возможностью успешного трудоустройства. В этой

связи значительная часть выпускников общеобразовательных организаций после сдачи ЕГЭ стремится поступить в высшие учебные заведения преимущественно на дневную форму обучения, так как она на сегодняшний момент является наиболее эффективной.

2019 год вошел в современную историю как год пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, внесшей ряд кардинальных перемен во все сферы жизни. Нестандартная ситуация потребовала принятия соответствующих мер безопасности, одной из которых явился перевод обучающихся на дистанционную форму обучения для недопущения распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 и снижения риска пандемии в России. Способ получения знаний обучающимися во время карантина приобрел кардинальные изменения тем самым вызвав необходимость перед педагогами и методистами в сжатые сроки освоить дистанционные методы обучения и обеспечить качественный образовательный процесс в новых условиях. Наряду с организационно-педагогическими и методическими вопросами, особую актуальность приобретают медико-психологические аспекты здоровьесбережения обучающихся [1].

Цель статьи – провести анализ возможных рисков для здоровья обучающихся, связанных с переходом на дистанционный формат обучения, выявить причины их возникновения и возможные пути их минимизации.

**Изложение основного материала статьи.** Неоспоримым является факт значительной информационной нагрузки на современных обучающихся, требующей активной мозговой деятельности, обусловленной разными формами восприятия информации: слуховой, зрительной, механической, тактильной. Важным является и социальный аспект взаимодействия участников образовательного процесса, поскольку обучающиеся постоянно контактируют между собой и преподавателями, обмениваясь информацией, получая новую, анализируя и запоминая, то есть в процессе обучения наибольшую нагрузку получает центральная нервная система [2]. В современных высших учебных заведениях России существует четыре основные формы занятий: лекционное, практическое (или семинарское), лабораторное и самостоятельное. На аудиторных занятиях приходится около шести часов в день, тогда как на самостоятельное изучение материала отводится около четырех часов. При этом нагрузка современного студента приближается к четырнадцати-шестнадцати часам в сутки [2].

Дневной формат обучения предусматривает такие формы деятельности студентов, как: самостоятельная работа; работа в группах; работа с преподавателем; работа с техникой (телефон, ноутбук, лабораторное оборудование); конспектирование лекций; выполнение лабораторных и практических работ, подготовка к семинарам и коллоквиумам. Дистанционный формат обучения значительно усложняет такие важные формы работы, как работа в группах, совместная работа с преподавателем, выполнение лабораторных и практических работ, а также ограничивает творческую и эмоциональную сферу деятельности [3].

Рабочим местом для обучающегося считаются различные аудитории и лаборатории. Результатом деятельности студента является изучение необходимого материала и выполнение поставленных задач в определенные сроки. Однако в условиях дистанционного обучения вся деятельность сводится к пребыванию в одном и том же месте каждый день и каждое учебное занятие. По этой причине возникает цепочка опасных и вредных для здоровья факторов: односторонний режим работы; нерациональная организация рабочего места; напряжение опорно-двигательного аппарата вследствие постоянного сидячего положения; частое и долгосрочное использование компьютера, планшета или телефона; повышенный уровень электромагнитного излучения; напряжение зрительного аппарата; большой объем информации обрабатываемый в час; напряжение внимания; интеллектуальные нагрузки; эмоциональные нагрузки; монотонность работы; в большинстве случаев несоответствие рабочего места эргономическим требованиям [1, 2].

Рассмотрим основные причины ухудшения психофизиологического здоровья обучающегося, поскольку качество учебного процесса прямо пропорционально состоянию здоровья. Гиподинамия негативно отражается на активной части опорно-двигательного аппарата – мышцах, включая сердечную мышцу – миокард. В дальнейшем это может стать причиной возникновения заболеваний сердечно-сосудистой системы.

Малоподвижный (сидячий) образ жизни обучающегося приводит к гиподинамии, вследствие чего возникает негативное влияние на системы органов, опорно-двигательный аппарат, а также психоэмоциональное состояние обучающегося, что отражается на качестве усвоения нового материала и скорости его обработки. Гиподинамия приводит к замедлению кровообращения, впоследствии уменьшается доставка кислорода ко всем органам и системам, включая головной мозг – один из основных потребителей кислорода (около 20%). Все это отражается на протекании метаболических процессов в организме – продукты распада (окисления) не успевают выводиться из организма.

Гиподинамия негативно влияет на мышечный корсет туловища и позвоночный столб, расстояние между позвонковыми дисками уменьшается и способствует развитию таких заболеваний, как остеохондроз, сколиоз, кифоз и т.п. Поскольку обучающийся находится постоянно в статическом (сидячем) положении – мышцы спины и нижних конечностей испытывают серьезную нагрузку, что отражается не только на осанке, но и может сопровождаться головными болями и общим дискомфортом. Возможно развитие остеоартрита коленных суставов, что представляет собой медленно прогрессирующее дегенеративное заболевание, при котором происходит постепенное истощение суставного хряща. Для предупреждения возникновения болезненных изменений в позвоночнике и суставах существует комплекс специальных физических упражнений, которые обучающимся необходимо регулярно выполнять для компенсации ограниченности движения во время занятий.

Врачами в обиход был введен специальный термин «компьютерный варикоз». Долгое сидение ослабляет тонус сосудов, вызывает отеки, венозный застой, тяжесть в ногах. Перекачка крови в венах происходит в два раза медленнее. Стенки сосудов расширяются, теряя эластичность, что приводит к варикозу нижних конечностей – заболеванию, которое проявляется неравномерным расширением вен, увеличением их длины, дилатацией, и впоследствии сужением венозной стенки и появлением в ней патологических узлов, сопровождающиеся нарушением кровотока. Отмечается, что венозный рефлюкс диагностируется у 10-15% подростков [4].

Постоянное обучение с использованием компьютерных технологий провоцирует ухудшение работы зрительного аппарата. Напряжение зрения возникает из-за продолжительного периода интенсивного внимания, постоянного чтения или письма, долгосрочной работы за компьютером и т.д., что приводит к заметному ухудшению зрения, сухости и покраснению глаз. В связи с тем, что расстояние от глаз до монитора не изменяется, мышцы, двигающие глаз, практически не работают, слизистая оболочка недостаточно увлажнена, глаза постоянно находятся под действием вредного излучения дисплея, может развиваться компьютерный зрительный синдром. Все эти факторы способствуют появлению глазных заболеваний, таких как миопия, конъюнктивит, заболевания сетчатки и роговицы и др. Долговременное напряжение мышц глаз приводит также к переутомлению, раздражению, появлению постоянных головных болей [5, 6], расстройству сна в результате нарушения секреции мелатонина эпифизом [7].

Также возможны изменения состояния центральной нервной системы, возникновение астеничного синдрома, что проявляется эмоциональной нестабильностью и быстрой утомляемостью [8, 9], возникновением расстройств дыхания, замедлением процессов метаболизма, гормональным сбоем и т.д. [10].

Резкое изменение формата обучения с традиционного аудиторного на дистанционный, может способствовать возрастанию риска психоэмоционального перенапряжения обучающихся, так как взаимодействие с преподавателями и сокурсниками полностью поменяли свой характер, перейдя из непосредственного общения в онлайн через социальные сети, образовательные платформы, видео чаты, электронную почту и другие интернет ресурсы, что отразилось на скорости обмена информацией и результативности обучения. Постоянные стрессы по причине большой информационной нагрузки и интеллектуального напряжения приводят к быстрой утомляемости, раздражительности, эмоциональной нестабильности, ухудшению внимания и памяти, постоянным головным болям и иногда мигрени [11].

Большое количество онлайн информации и необходимость ее восприятия, обработки и запоминания головным мозгом, монотонность способа принятия информации, возможные технические ограничения обратной связи между студентом и преподавателем, вызывают эмоциональное напряжение, уменьшает коэффициент концентрации внимания и, как следствие, возникает интеллектуальное переутомление [12]. Последний показатель является одним из важнейших, поскольку он оказывает влияние на качество обучения студента и степень усвоения знаний [2].

Таким образом, возникает необходимость поиска путей решения данной проблемы для формирования здоровьесберегающего поведения современных обучающихся. На рисунке 1 продемонстрирована здоровьесберегающая модель дистанционного обучения.



**Рисунок 1. Здоровьесберегающая модель дистанционного обучения**

В данном контексте считаем необходимым соблюдение следующих правил и норм для улучшения психоэмоционального и физического здоровья обучающегося во время дистанционного обучения:

1) Правильная организация рабочего времени. Обучающийся может заранее планировать какие задания ему нужно выполнить и распределять нагрузку равномерно в течение недели соответственно расписанию. Во время работы за компьютером целесообразно чередовать задания по уровню сложности, не забывая при этом про небольшие перерывы в 10-20 минут, что даст организму возможность отдохнуть. Продолжительность непрерывной работы за компьютером не должна превышать 2-х часов. Более сложные задания целесообразно выполнять в начале рабочего дня, когда отсутствует синдром утомления.

2) Обучающийся в свободное от занятий время может выполнять определенные физические упражнения, выполнять работы с механической нагрузкой и находится на свежем воздухе. Это поспособствует минимизации негативных последствий и уменьшит вероятность развития гиподинамии и гипоксии.

3) Обучающемуся необходимо правильно обустроить свое рабочее место. Конструкция рабочего места должна обеспечивать поддержку оптимальной рабочей позы со следующими эргономическими характеристиками: ступни ног должны находиться на подножке; бедра – на горизонтальной поверхности; предплечья – вертикально; локти – под углом 70-90° относительно вертикальной поверхности; наклон головы – 15-20° относительно вертикальной поверхности. Экран монитора должен быть достаточно широким для того, чтоб все символы возможно было читать без особого напряжения, при этом он должен находиться на расстоянии не ближе 60-70 см. от глаз. Кресло должно быть удобным с возможностью регулировать спинку, что позволит сидеть прямо и без напряжения. Размещение тела на нем должно быть таким, при котором ступни будут размещены на уровне пола, в коленном суставе угол 90°, бедра находятся в горизонтальной плоскости на сиденье, плечи – в вертикальном положении, предплечья в горизонтальном, углы размещения запястий не должны превышать 20°, голова практически не наклонена. Освещение рабочего места должно отвечать санитарным нормам и находится в границах 300-500 Лк. В случае невозможности обеспечения указанного уровня общего освещения, необходимо использовать светильники местного освещения, размещая их слева. В таком случае необходимо избегать возникновения отблесков на поверхности экрана и увеличению освещения экрана более чем на 300 Лк.

4) Уменьшение негативного влияния на зрительную сенсорную систему. Во время продолжительной работы за компьютером у обучающегося может развиваться так называемый компьютерный синдром. На сегодняшний день «зрительный» и «эргономический» компьютерные синдромы достаточно изучены и существует множество способов профилактики их развития. Также разработаны методические рекомендации по организации труда пользователей компьютерной техники и комплексы оздоровительных упражнений, утверждены стандарты эргономики и санитарной

безопасности для всех комплекующих компьютерных технологий [13-19]. Чтобы избежать отрицательных последствий, рекомендуется применять специальные очки для работы за компьютером. На линзах таких очков находится многослойный фильтр выборочно поглощающий лучи ультрафиолетового спектра излучаемые мониторами компьютера. Использование очков позволяет снизить уровень утомляемости глаз и обеспечивает снижение отрицательного воздействия синего света, излучаемого экраном монитора. Профилактика снятия напряжения глаз охватывает ряд средств, среди которых наиболее эффективными являются: перерывы в работе; употребление продуктов, содержащих витамины А, В<sub>12</sub>, С и Е; комплекс физических упражнений в сочетании с гимнастикой для глаз. В случае утраты контраста или появления напряжения, необходимо увеличить количество перерывов и уменьшить время работы за компьютером.

5) Улучшение нервно-эмоционального состояния обучающегося. Налаживание взаимосвязи обучающихся между собой и с преподавателем способствует созданию психолого-педагогических условий для эффективного получения знаний. Стабилизации нервно-эмоционального состояния также способствуют занятия, приносящие удовольствия, например, прослушивание музыки, занятия спортом, просмотр фильмов – все это поможет снизить уровень умственной усталости, стресса и увеличить концентрацию внимания. Также обязательным условием является здоровый сон продолжительностью не менее 8 часов при благоприятном шумовом фоне и отсутствии освещения [20].

Реализация этих правил и норм даст возможность минимизировать риски для здоровья обучающихся ряда негативных факторов, которые были учтены при разработке здоровьесберегающей модели дистанционного обучения (см. рис. 1). Следует отметить, что она несколько отличается от общепринятых моделей тем, что внедрение и реализация традиционных моделей осуществляется в образовательных организациях силами педагогического коллектива, медиков и родителей [21]. В предложенной модели главным действующим лицом выступает сам обучающийся, который в процессе выполнения основной деятельности (учебный процесс), должен неукоснительно соблюдать ряд условий, позволяющих получить результат в виде высокого качества знаний и сохранения собственного здоровья. Контроль здоровья обеспечивается медицинскими работниками, педагогами, родителями, что позволяет вносить определенные коррективы в условия обучения.

**Выводы.** Проведенный анализ факторов риска для здоровья обучающихся при дистанционном обучении позволил выявить наиболее существенные (гиподинамия и длительное пребывание за монитором ПК). Показано, что данные факторы оказывают отрицательное влияние на психофизиологические параметры организма обучающегося. Предложена здоровьесберегающая модель дистанционного обучения отличительной особенностью которой является то, что главная роль здоровьесбережения отведена самому обучающемуся.

#### **Литература:**

1. Морозов А.В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 48-54.
2. Казин Э.М. Психолого-педагогические проблемы формирования культуры здоровья обучающихся / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, Т.Н. Семенкова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10 (112). – С. 77-80.
3. Криворотов С.К. Влияние дистанционного обучения на физическую активность студентов в период пандемии 2020 года / С.К. Криворотов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4 (141). – С. 173-177.
4. Кондратенко Г.Г. Варикозное расширение поверхностных нижних конечностей: Метод. рекомендации / Г.Г. Кондратенко, В.Л. Казулик, М.Ю. Ревтович, Э.О. Луцевич. – Мн.: БГМУ, 2006. – 47 с.
5. Исакова Е.В. Работа с компьютером и компьютерный зрительный синдром / Е.В. Исакова // Вятский медицинский вестник. – 2011. – № 3/4. – С. 32-35.
6. Ким И.Н. Влияние электромагнитных полей на пользователя компьютерного оборудования / И.Н. Ким, Е.В. Мегеда // Гигиена и санитария. – 2007. – № 1. – С. 44-48.
7. Дейнего В.Н. Влияние света и физических полей на риск дисгармонизации синтеза мелатонина в шишковидной железе / В.Н. Дейнего, В.А. Капцов, А.И. Сорока // Анализ риска здоровью. – 2014. – № 2. – С. 30-40.
8. Демирчоглян Г.Г. Компьютер и здоровье: факторы риска и системы оздоровления / Г.Г. Демирчоглян. – Москва: Советский спорт, 1995. – 64 с.
9. Власова Е.М. Производственный стресс при работе за компьютером / Е.М. Власова, В.В. Шевчук, Н.В. Кашкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 8. – С. 85-86.
10. Васильева Т.И. Влияние компьютера на содержание гормонов в слюне школьников / Т.И. Васильева, В.Г. Подковкин // Вестник СамГУ. Естественнонаучная серия. – 2003. – С. 153-156
11. Мартынянов Е.Ю. Здоровьесберегающий аспект применения информационных средств обучения и технологий в дистанционном обучении периода пандемии коронавируса / Е.Ю. Мартынянов, Е.Г. Мартынова // Образование и воспитание. – 2020. – № 4 (30). – С. 1-3
12. Красик Е.Д. Нервно-психические заболевания у студентов / Е.Д. Красик, Б.С. Положий, Е.А. Крюков. – Томск, 1982. – 115 с.
13. Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы: СанПиН 2.2.2.542-96: (утв. Постановлением Госкомсанэпиднадзора РФ от 14.07.1996 № 14). – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/5200235>.
14. Гигиенические требования к микроклимату производственных помещений: СанПиН 2.2.4.548-96: (утв. Постановлением Госкомсанэпиднадзора РФ от 01.10.1996 № 21). – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901704046>.
15. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работ: СанПиН 2.2.2./2.4.1340-03: (утв. гл. гос. врачом РФ от 30.05.2003, с изм. и доп. от 03.09.2010) – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901865498>.
16. ГОСТ 12.1.005-88. Система стандартов безопасности труда. Общие санитарно-гигиенические требования к воздуху рабочей зоны. – Введ. 01.01.1989. – Москва: Стандартинформ, 2008. – 49 с.
17. ГОСТ 12.1.045-84. Система стандартов безопасности труда. Электростатические поля. Допустимые уровни на рабочих местах и требования к проведению контроля. – Введ. 01.07.1985. – Москва: Издательство стандартов, 1984. – 3 с.
18. ГОСТ 12.2.032-78. Система стандартов безопасности труда. Рабочее место при выполнении работ сидя. Общие эргономические требования. – Введ. 01.01.1979 // Система стандартов безопасности труда: сб. ГОСТов. – Москва: Издательство стандартов, 2001. – 9 с.
19. ГОСТ Р 50923-96. Дисплей. Рабочее место оператора. Общие эргономические требования и требования к производственной среде. Методы измерения. – Введ. 01.07.1997. – Москва: Стандартинформ, 2008. – 12 с.
20. Ушакова Я.В. Здоровье студентов и факторы его формирования / Я.В. Ушакова // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 197-202.



21. Касимов Р.А. Идеальная модель здорового образа жизни как педагогическое средство формирования здоровой личности в здоровьесберегающем образовательном пространстве / Р.А. Касимов. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/6/25612.pdf>.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук Игошина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

### НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СПЕЦИАЛЬНО ПОДГОТОВЛЕННОЙ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В данной статье раскрываются некоторые особенности методологической организации педагогом саморазвивающей исследовательской деятельности учащихся младших классов. В статье дается обоснование необходимости включения исследовательской деятельности в начальные классы, предлагается методика формирования исследовательской деятельности младших школьников, выделяются задачи саморазвивающей учебно-исследовательской деятельности, а также предлагается комплекс организационно-педагогических условий по формированию опытно-исследовательской работы младших школьников.

*Ключевые слова:* саморазвивающее учебное исследование, саморазвивающая учебная исследовательская деятельность младших школьников, специально подготовленная исследовательская саморазвивающая среда.

*Annotation.* This article reveals some features of the methodological organization of the teacher's self-developing research activities of elementary school students. The article provides a rationale for the need to include research activities in primary classes, offers a methodology for the formation of research activities of junior students, highlights the tasks of self-developing educational and research activities, as well as offers a set of organizational and pedagogical conditions for the formation of experimental research work of junior students.

*Keywords:* self-developing educational research, self-developing educational research activities of younger students, specially prepared research self-developing environment.

**Введение.** Потенциально всякий ребенок велик как Эйнштейн, ибо в нас всех дремлет драгоценная сила – мысль, знание, интеллект. Чтобы мир разрешил свои проблемы, кажущиеся неразрешимыми сегодня, нам крайне необходима тренировка высшего сознания. Только тогда последующее поколение людей сможет воспринять поток вдохновения, мудрости и творчества из высших пластов сознания и направить их на то, чтобы улучшить мир. Наука исследования должна быть составной частью обучения и воспитания [3].

Ребенок, по мнению М. Монтессори, «строитель самого себя» [7]. Ребенок всегда стремится испытать и овладеть собственными способностями к жизни в практической деятельности путем исследования, саморазвития и ознакомления с законами мироустройства [8]. Вот почему исследование и поиск для младшего школьника это не форма, а принцип самопознания, саморазвития через самостоятельную деятельность через исследование.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно определению А.И. Савенкова, «исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности, строящейся на базе исследовательского поведения, пробуждающей более высокие ресурсы сознания» [4].

А.В. Леонтович, говоря об исследовательской деятельности, выделяет два вида исследовательской работы: научную и учебную. Под научным исследованием он понимает такой вид деятельности, который направлен на приобретение новых объективных, научных знаний. Под учебным исследованием А.В. Леонтович понимает деятельность, главной целью которой является образовательный результат, направленный на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления [1].

На основании многолетнего опыта саморазвивающего исследования в начальной школе, ежедневного использования в учебной работе саморазвивающей исследовательской деятельности, мы пришли к выводу о существовании другого самостоятельного вида учебной деятельности – саморазвивающего исследования. В нашем случае саморазвивающее исследование, благодаря потребности ребенка в опытно-исследовательской деятельности, стремлению к самоосуществлению, индивидуальному практическому «опредмечиванию» знаний выступает как процесс раскрытия и реализации способностей младшего школьника, его устремлений, знаний, умений, навыков, творческих возможностей личности.

Саморазвивающее исследование – основа, метод, способ, технология и т.д. учебного процесса по любому предмету школьной программы. Это одновременно поле учебного саморазвивающего исследования, дидактических знаниевых областей и пространств, тренингов и сред, анализ и синтез предлагаемого к исследованию дидактического материала с помощью маршрутных исследовательских листов, карт, инструкций, а также система самоуправления собственным исследованием путем использования карт самоотслеживания, самоанализа, самоконтроля, подготовленных или подобранных учителем, которые способствуют индивидуальному освоению знания, индивидуальному саморазвитию каждого ученика. Особенность подобной саморазвивающей поисково-исследовательской деятельности школьников в том, что она не фрагментарна, а постоянна. Ключевым пунктом саморазвивающего исследования является понимание учителем и учеником того, что процесс обучения происходит с лучшим результатом, если ребенок получает знания посредством собственной деятельности, обнаружения нового в обычном.

Метод саморазвивающего исследования основывается на том, что учитель предлагает к изучению материал так, чтобы дети могли его изучать максимально самостоятельно. Ученики, работая с исследовательским дидактическим материалом, могут овладевать самостоятельно знаниями (носителем которых является данный дидактический материал), приходиться к глубокому пониманию изучаемого предмета, формулировать свои мысли, делать выводы. Все знания, которые дети получают в результате саморазвивающего исследования, и все навыки, которыми они овладевают, приобретаются через их активную учебническую, социальную, ментальную, психофизиологическую и др. деятельность. Учитель лишь стимулирует ребенка к самостоятельной саморазвивающей исследовательской деятельности, он всегда готов помочь и поддержать «познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминирования познавательной мотивации у

ребёнка» [2]. Саморазвивающее исследование – понятие, выражающее идею некоего высшего стандарта, с которым соотносятся цели и результаты предпринимаемых ребенком усилий.

В связи с этим особенностями каждой ступени саморазвивающего исследовательского образования, построение содержания и методов обучения направлены на то, чтобы высокая исследовательская активность ребёнка, проявляемая им в разных формах, его повышенные познавательные возможности имели обильную «питательную среду» и были востребованы в процессе обучения в школе [6].

По сути саморазвивающая поисково-исследовательская самостоятельность ребенка – это специально организованная, познавательная, творческая работа учащихся по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которых является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний и способов саморазвивающего учебного труда.

Открытый М. Монтессори простой и наиболее естественный способ удовлетворения детской исследовательской потребности, а именно – саморазвивающая поисково-исследовательская работа ребенка в специально подготовленной саморазвивающей среде – не что иное, как предложение ребенку реально исследовать окружающую его жизнь, прежде всего, через предметную среду, которая должна соответствовать данному периоду его ментально-психического и информационного развития [7; 8]. В результате такого исследования с неизбежностью, и, чаще всего, опосредованно, происходит многостороннее саморазвитие детей. Из этого вытекает простейший вывод, когда-то сделанный М. Монтессори: если и делать попытки выделить ведущую деятельности ребенка, то с рождения и до 10-12 лет жизни это будет именно исследование им окружающего мира, а не освоение придуманных взрослыми программ, учебников, и даже не игра и др., что свойственно традиционной педагогике. Система саморазвивающего исследования младшего школьника предполагает дать детям высокий уровень общего развития и на этой основе формировать у них соответствующие знания, умения, навыки, которые должны войти в фонд личности учащихся, умение управлять своим мышлением, чувствами, познанием, волей, своим физическим состоянием. Как видим, эта цель резко отличается от целей традиционного обучения: дать знания, умения, навыки (для начальной школы – научить читать, писать, считать).

Практика наблюдения в течение двух десятилетий подобной саморазвивающей исследовательской деятельности детей позволяет выделить этот вид саморазвивающей поисково-исследовательской деятельности в отдельную учебную деятельность на основании разработанных учебных целей и задач. Нами отслежена четко упорядоченная эволюционно-ментальная деятельность обучающихся и одновременное эволюционно-инволюционное взаимодействие процесса исследования-самопознания (Таблица 1).

Таблица 1

**Задачи саморазвивающей учебно-исследовательской деятельности**

Учебные задачи поисково-исследовательской деятельности	Тип саморазвивающейся учебно-исследовательской деятельности
1. Компиляционная задача	Сознательное формирование предметного знания; демонстрация понимания темы на основе представления материалов, полученных из разных источников в новом формате, возможно, путем различных презентаций, схем, рассказов, ответов и т.п.
2. Аналитическая задача	Поиск и систематизация информации учебного содержания, нужного решения, анализ ситуаций, связанных с организацией поиска ответа путем погружения в содержание изучаемого с помощью саморазвивающего исследования.
3. Поисково-исследовательская задача	Обучение в системе саморазвивающего исследования учащиеся осуществляют в процессе квазиисследовательской деятельности из урока в урок, путем решения учебных задач, исследования дидактических материалов, открывающего новое знание. Находясь в ситуации недостатка имеющихся знаний для решения возникающих задач (ситуация разрыва) ученики учатся: видеть свои проблемы, анализировать их, включая механизм поисковой самоактивности; самостоятельно выстраивать единую линию (горизонтальную или вертикальную) самоприобретенного, либо воссоединенного в результате проведенного исследования знания. На этом этапе происходит формирование таких поисково-исследовательских умений и навыков, как умение задавать вопросы; выдвигать гипотезы и доказывать либо опровергать их; составлять план исследования; моделировать и конструировать новые способы действия; осваивать те или иные способы познавательного действия и т.д.
4. Ментальная задача	Создание фундамента для дальнейшего саморазвития исследовательских навыков; развитие волевых устремлений на выполнение поставленных целей, устремлений, намерений; расширение собственного сознания. Осознанное саморазвитие умений наблюдать, сравнивать, анализировать, синтезировать результаты саморазвивающей учебно-исследовательской деятельности.
5. Творческая задача	Овладение самостоятельным творческим мышлением. Выполнение творческо-исследовательской работы путем использования самых разнообразных форм.
6. Задача самопознания	Регулярное самоисследование личности; умение оценивать уровень своих знаний и умений, изменений психики; сознательное принятие решения «стать лучше самого себя прежнего»; умение осуществлять самодвижение и саморазвитие путем сознательного самоконтроля, саморефлексии, самоанализа.

Формирование саморазвивающего исследования младших школьников в процессе учебной деятельности будет эффективно, если главной целью педагога при постоянной организации саморазвивающей исследовательской деятельности учащихся будет освоение учащимися новых знаний. Дети по-настоящему желают учиться, их память гибка, мозговая деятельность невероятно восприимчива. Дети хотя и могут понять причинно-следственные явления окружающего их мира, переходя от восприятия наиболее простых к сложным, достигая вершин синтезированного мышления. Находясь лишь на пути к умению мыслить абстрактно, благодаря технологии саморазвивающего исследования, они быстро достигают высот

разностороннего анализа, а затем синтеза, переходя от интуитивного восприятия к осознанному. В созданных педагогом условиях учебного саморазвивающего исследования дети работают с большим вниманием и интересом. Умение, выстраивать гипотезы и планировать исследовательскую саморазвивающую работу воспитывается постепенно, от простого к сложному, с учетом интересов ребенка и особенностей развития его абстрактного мышления.

Понимание ступенчатости в развитии мышления ребенка от простого к сложному, а также развитие его любознательности могут помочь учителю в практической деятельности учитывать «чему?» учить и «когда?».

**Выводы.** Приобретенный педагогический опыт позволил сформулировать следующие выводы, содействующие созданию саморазвивающего исследовательского поля, дидактической среды, дидактических материалов: в 5-7 лет детям необходимо большое количество конкретного дидактического материала саморазвивающего исследования; в 8 лет необходимы материалы, направленные на систематизацию и классификацию; в 9-10 лет нужны дидактические материалы, направленные на различение причинно-следственных связей, приводящие к несложному выводу, либо к простому размышлению: «если..., тогда...»; в 11 лет нужны дидактические материалы, раскрывающие различные взаимосвязи в представляемом исследовании, комплексные проблемы; гипотезы.

Целями данных уроков являются: различение и группировка свойств по категориям, составление схем, алгоритмов на основе наблюдаемых категорий этих свойств, выделенных для работы с обучающимися. При написании инструкции, алгоритма, плана, схемы для учеников учитель должен подумать о том, как детям достичь поставленных перед ними целей, какие этапы наблюдения проанализировать, какие задания выполнить для достижения цели и т.п. Задания и инструкции должны обязательно вызывать дискуссии среди обучающихся. Инструкции при этом не должны быть излишне подробны, чтобы не терялась необходимость обсуждения и сотрудничества между обучающимися.

Кроме того, исследовательская саморазвивающая деятельность школьника – основа творчества. Творчество – продукт мышления и исследования – творящая мысль. Переосмыслив эти утверждения можно сказать, что творчество возникает на поле исследования в процессе дифференциации познания и его синтеза. Само же творчество есть объединяющая целостная структура учебного исследования.

Стимулирование поисково-исследовательской активности учащихся, поддержка любознательности, стремления экспериментировать, самостоятельно искать истину, творить – главная задача учителя. Исследовательские учебные умения, в отличие от «накопительно-знаниевого» подражательного обучения, формируют осмысленное исполнение различных умственных и практических действий путем самообучения, саморазвития. Фактор использования общих умений и навыков исследовательского поиска можно рассматривать как существенный индикатор развития познавательно-исследовательской потребности детей, поскольку самостоятельно организованная исследовательская учебная деятельность повышает качество изучения любых школьных дисциплин.

Широкие познания и умение видеть внутренние связи вещей, столь необходимые в современном обществе, возможны только при развитии саморазвивающего исследования. Оно необходимо человеку для формирования полноценной социальной жизни, для достижения внутренней гармонии. И наоборот, развитые способности саморазвивающего исследования нуждаются в развитии социальных свойств и эмоциональной сферы ребенка. Именно поэтому процессы саморазвивающего учебного исследования, главным образом, развивают познавательные способности школьников. Саморазвивающая и самообучающая исследовательская работа, выполняемая учащимися помимо того, воспитывают ответственное отношение к людям и окружающей среде, к своему здоровью, образованию, кругу общения.

#### **Литература:**

1. Леонтович, А.В. Организация содержательной деятельности учреждения дополнительного образования детей // Проект «Осторожно: дети!». Методическое пособие. – М.: ООО «Новое образование», 2012. – 120 с.
2. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Московская психологическая школа: История и современность. – М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004. – Т. 1, кн. 2, С. 84-91.
3. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
4. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А.И. Савенков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ivnja1.narod.ru/NOO\\_documents/statya\\_Savenkov.pdf](http://ivnja1.narod.ru/NOO_documents/statya_Savenkov.pdf)
5. Стеблева, Н.С. Образовательная программа Кружок «Проектная деятельность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/09/28/kruzhok-proektnaya-deyatelnost>
6. Шумакова, Н.Б. «Психолого-педагогические условия развития общей одарённости младших школьников» // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 5-7.
7. Montessori, M. Kinder sind anders. – 9. Aufl. – Muenchen, 1994 – 221 s.
8. Montessori, M. Das creative Kind / Hg.P. Oswald u G.Schulz-Btnesch. – 9 Aufl. – Freiburg, Basel, Wien, 1992. – 276 s.

УДК 37.12.7 (063)

**доктор педагогических наук, профессор Ильмушкин Георгий Максимович**

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Дмитровград);

**кандидат педагогических наук, доцент Байгуллов Радик Николаевич**

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Дмитровград);

**кандидат технических наук, доцент Коробова Галина Михайловна**

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Дмитровград);

**старший преподаватель Кучинская Елена Валерьевна**

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Дмитровград);

**старший преподаватель Матвеева Наталья Александровна**

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Дмитровград)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Аннотация.* Представленная работа посвящена изучению прикладной математической компетентности студентов технического вуза. Выявлены следующие основные структурные составляющие обозначенной компетентности: когнитивный, мотивационно-деятельностный и рефлексивно-личностный, которые обоснованы путем использования таких методологических подходов как системный, деятельностный, междисциплинарный, компетентностный. При этом математические компетентности являются ведущими в системе естественнонаучных компетенций и взаимосвязаны естественнонаучными компетенциями междисциплинарными связями и способствуют профессионально-личностному развитию студентов в процессе инженерной подготовки.

*Ключевые слова:* компетентность, структура, системный подход, деятельностный подход.

*Annotation.* The presented work is devoted to the study of applied mathematical competence of students of a technical university. The following main structural components of the designated competence are identified: cognitive, motivational-activity and reflexive-personal, which are justified by using such methodological approaches as systemic, activity-based, interdisciplinary, competence-based. At the same time, mathematical competencies are leading in the system of natural science competencies and are interconnected by natural science competencies by interdisciplinary connections and contribute to the professional and personal development of students in the process of engineering training.

*Keywords:* competence, structure, system approach, activity approach., cont.

**Введение.** В современных условиях профессионального образования усиливается приоритетность естественнонаучных компетенций в инженерной подготовке выпускников технического вуза, так как естественнонаучные компетенции необходимы в ходе решения инженерных задач прикладного характера, представляющих существенную социально-экономическую значимость. Особенно среди естественнонаучных компетенций важнейшими становятся прикладные математические компетенции, а также компетенции в сфере информационных технологий. При этом прикладные математические компетентности взаимосвязаны и взаимообусловлены с информационными, успешное формирование прикладных математических компетенций студентов обеспечивает продуктивное формирование у них компетенций и в области информационных технологий, верно и обратное положение. Это обусловлено тем, что научные достижения в области прикладных математических знаний оказывают плодотворное влияние на развитие научных идей в сфере информационных технологий, то есть, выделенные два направления успешно развиваются параллельно, друг друга, наполняя и обогащая новыми знаниями. Данный фактор играет существенную роль в процессе инженерной подготовки студентов в техническом вузе. При этом нельзя не учитывать также междисциплинарные связи между дисциплинами «математика» и «физика» в процессе инженерной подготовки студентов, поскольку теоретическое изучение многих физических процессов и явлений осуществляется с широким использованием математического инструментария, то есть, происходит математическое моделирование физических процессов, что открывает широкие потенциальные возможности математических знаний в познании физических закономерностей. Безусловно, вне математики физика выглядит обедненной. Как мы видим, математика как бы является продуктивным средством познания также в предметной области физики. При этом педагогический опыт работы свидетельствует о том, что математические знания играют существенную роль и в ходе инженерной подготовки экономических кадров в техническом вузе. Будущие экономисты изучают такие разделы математики, как «Линейная и векторная алгебра», «Математический анализ», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Теория оптимизации», «Динамическое программирование», «Математическая статистика в экономике», «Регрессионный анализ», «Теория графов» и т.д. Из выше изложенного следует, что математические дисциплины призваны сыграть главную роль и в ходе инженерной подготовки экономических кадров. Вне математики практически невозможно осуществлять эффективную подготовку также специалистов в области экономики. Как мы видим, прикладные математические знания в сфере естественнонаучных дисциплин являются приоритетными в процессе подготовки инженерных кадров в техническом вузе, то есть, они являются системообразующими в предметной области естественнонаучных знаний. Тем самым формирование прикладных математических компетенций занимает ключевое место в инженерной подготовке специалистов в техническом вузе. То есть, прикладная математическая компетентность представляет собой важнейшую составляющую в профессиональной компетентности инженерных кадров, тем самым эффективность их подготовки во многом определяется сформированностью прикладной математической компетентности. Различные аспекты по формированию математических компетенций студентов технического вуза рассматривались в исследованиях многих авторов [2, 5-9].

Из изложенного выше следует, что проблема математического образования студентов технического вуза требует тщательного анализа опыта инженерной подготовки в техническом вузе и изучения широкого круга взаимосвязанных социальных и образовательных проблем, а также актуализации потенциала математического образования в инженерной подготовке выпускников в техническом вузе. Поскольку математические знания занимают ключевое значение в инженерной подготовке в условиях технического вуза, тем самым уже на ступени среднего образования следует особо обратить внимание на повышение качественного уровня математической подготовки старшеклассников.

Вышеизложенными положениями обуславливается актуальность представленного исследования.

Цель исследования состоит в изучении роли естественнонаучных компетенций в инженерной подготовке выпускников технического вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Прежде всего, для успешной инженерной подготовки студентов в техническом вузе необходимо выделить основополагающие структурные составляющие (компоненты) прикладной математической компетентности студентов, что в дальнейшем позволит выявить педагогические условия эффективности формирования данной компетентности у обучающихся.

Прикладная математическая компетентность студентов – будущих специалистов технического вуза нами понимается как системное новообразование личности, интегрирующее в себе способности к алгоритмическому мышлению, готовность к творческому применению математического инструментария для решения инженерно-прикладных задач в дальнейшей профессиональной деятельности и мотивационную потребность в непрерывном математическом самообразовании и саморазвитии [9].

Компетентностный подход в образовании широкое развитие получил в научных исследованиях таких ученых, как Байденко В.И. [1], Э.Ф. Зеер [3], И.А. Зимняя [4], Дж. Равен, Ю.Г. Татур, В.П. Топоровский, А.В. Хуторский и др.

Формирование прикладной математической компетентности, прежде всего, предполагает реализацию компетентностного подхода в математической подготовке студентов технического вуза во всём его многообразии. Данный фактор объясняется тем, что любая компетентность образует систему, которая интегрирует в себя совокупность взаимосвязанных составляющих (компонентов), представляющих целостность. Это, в свою очередь, требует надежного методологического подхода, в данном случае системного подхода к исследованию структуры прикладной математической компетентности. Следовательно, методология проводимого исследования обогащается системным анализом, что позволяет теоретически обосновать структурные взаимосвязи и функциональные взаимодействия между структурными составляющими исследуемой компетентности.

При этом системный подход понимается как метод, применяемый к анализу объектов, представляющих множество взаимосвязанных элементов, образующих систему [10, С. 151]. Системный подход дальнейшее плодотворное развитие получил в трудах В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, Ф.Ф. Королева, Г.М. Ильмушкина [9], О.И. Дониной и др.

Системный подход к структурированию содержания образования по математическим дисциплинам, обеспечивает целостность анализа её структурных составляющих, технологических аспектов обучения. Реализация системного подхода способствует формированию у обучающихся системных обобщенных знаний в области математики. Это позволяет в единичном видеть общее, в то же время использовать обобщенные знания при решении конкретных прикладных задач, в этом сила и преимущество системного подхода в математическом образовании.

Системный подход является наиболее надежной методологической основой в проектировании содержания математической подготовки обучающихся и построения модели математической подготовки обучающихся с учетом многих факторов, оказывающих влияние на данный процесс. Исследования по проблемам системного подхода и его применение к анализу педагогических систем посвятили свои работы как В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Э.Г. Юдин и др. В то же время педагогическая система нами рассматривается как открытая самоорганизующаяся система, пронизанная принципами синергетики. Под синергетикой нами понимается междисциплинарное научное направление, связанное с выявлением наиболее общих принципов процессов самоорганизации открытых систем весьма различной природы.

В силу своей универсальности синергетический подход приобретает весьма широкое применение в педагогических исследованиях.

Однако, формирование прикладной математической компетентности студентов и раскрытие её структуры вне деятельности становится невозможной, так как развитие и становление личности происходит в условиях активной деятельности обучающегося. Следовательно, деятельностный подход призван обеспечить интегративное формирование структурных составляющих исследуемой компетентности студентов технического вуза в соответствии с требованиями работодателей и государственных образовательных стандартов. Деятельностный подход получил продуктивное развитие такими исследователями, как Г.В. Ахметжанова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.М. Ильмушкин [6, 7], А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Фридман и др.

С точки зрения методологии исследования в процессе формирования структурных составляющих прикладной математической компетентности приобретает ключевое значение личностный подход, что подтверждается тем фактом, что личностные качества инженерных кадров выражают сущностную характеристику исследуемой компетентности.

Математические знания посредством междисциплинарных связей обогащают и наполняют новым смыслом содержание образования специальных и общепрофессиональных дисциплин в процессе инженерной подготовки в условиях технического вуза. Математика в этом отношении имеет огромные потенциальные возможности, пронизывая своим содержанием практически все изучаемые дисциплины. То есть, посредством математических дисциплин осуществляется успешная реализация междисциплинарного подхода в образовательном процессе [7, 9]. Например, эмпирическая обработка результатов научно-исследовательской работы в любой отрасли знаний требует применения методов статистической обработки данных, в частности, использования теории корреляции, статистических критериев, факторного анализа и т.д. В то же время современные знания из области математики позволяют успешно решать многие сложные социально-экономические, технические, производственные задачи, стоящие перед современным обществом.

Далее, из самого определения прикладной математической компетентности непосредственно следует, что в структуре её компетентности существенную роль играет мотивационно-ценностный компонент, который обуславливается необходимостью мотивов для активной познавательной деятельности в области математики, творческого саморазвития, проявления ценностно-смыслового отношения к математическому образованию.

Таким образом, прикладная математическая компетентность определяется следующими основополагающими составляющими (компонентами): мотивационно-деятельностный, когнитивный, рефлексивно-личностный. При этом когнитивный компонент во многом определяется содержанием образования.

В процессе математического образования студентов следует по возможности им рассказывать о современных научных проблемах математики, а также о научных достижениях в данной отрасли знаний. Такой подход позволяет развивать у студентов мотивационно-ценностное отношение к познавательной деятельности естественнонаучным знаниям.

Например, при изучении собственных значений и собственных векторов линейных операторов в конечномерном евклидовом пространстве в курсе линейной алгебры, можно приобщить обучаемых к основным теоретическим положениям из спектральной теории симметрических и изометрических операторов в гильбертовом пространстве. Или исследование дифференциальных уравнений целесообразно увязывать со спектральной теорией линейных дифференциальных операторов, обращая на их приложения при расчете траекторий космических ракет.

Изучение теории моментов, функций распределений из теории вероятностей можно увязать с теорией операторной степенной проблемы моментов, которая является обобщением классической теории моментов.

Скажем, изучая в школьном курсе функциональные зависимости и элементы векторной алгебры, можно подойти к современным вопросам из теории операторов, ибо функция – частный случай оператора, её носителем является одномерное пространство. В случае функций многих переменных имеем операторы в декартовом произведении одномерных пространств. Тем самым происходит формирование у обучающихся системных обобщенных знаний, понятий и т.д. Такой дидактический подход к изучению естественнонаучных дисциплин позволяет: подходить ко многим явлениям с общих позиций; в общем, видеть особенное, единичное, случайное; на основе единичных фактов искать пути и подходы для обобщенных выводов. В этом и заключается творческое развитие личности в ходе познавательной деятельности по математике.

Автор [6] в течение многих лет успешно использовал в процессе обучения студентов математическим дисциплинам изложенный дидактический подход. Как выясняется при встрече с выпускниками, они до сих пор эмоционально вспоминают именно те моменты в учебном процессе, которые связаны с приобщением учащихся и студентов к современным достижениям и проблемам математики. Данный фактор подтверждает тезис о том, что в случае необходимости они могут вполне осознанно использовать современные прикладные математические знания в профессиональной деятельности.

Здесь есть одна очень важная проблема. Прежде всего, вузовский педагог должен проводить активно исследования в области современной математики, именно собственными результатами он может зажечь своих учеников и сформировать позитивную познавательно-мотивационную сферу более высокого уровня. Только в этом случае он способен адекватно представлять обучаемым современные достижения и проблемы математики. Это же касается и других естественнонаучных дисциплин.

**Выводы.** Реализация концептуальной идеи математического образования обучающихся требует подготовки иных педагогов, ориентированных на поисково-исследовательскую направленность образовательного процесса, сближение учебного и исследовательского процессов. При этом важно отметить, что математика обладает огромным учебно-воспитательным потенциалом. Этим ресурсом непременно педагоги должны воспользоваться в опережающем личностном развитии и самосовершенствовании студентов в процессе математического образования. Выявленные структурные составляющие прикладной математической компетентности призваны обеспечивать эффективное её формирование у студентов в процессе инженерной подготовки. Результаты исследования способствуют выявлению эффективных педагогических условий формирования исследуемой компетентности у студентов технического вуза.

#### **Литература:**

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов ВПО / В.И. Байденко. – М., 2005.
2. Жидова Л.А. Подстригич А.Г. Особенности реализации непрерывного математического образования в процессе подготовки обучающихся к единому государственному экзамену // Вестник ТГПУ. – 2013. – 13 (141). – С. 215-217.
3. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – М.: Высшее образование в России, 2005. – №4. – С. 23-29.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – М.: Логос. – 2006. – №8. – С. 20-26.
5. Ильмушкин Г.М., Миншин М.М. Специфика математического образования будущих инженеров атомной промышленности // Вестник Самарского технического университета. – №3 (27). – 2015. – С. 95-103.
6. Ильмушкин Г.М. Математическая подготовка будущих специалистов атомной отрасли как важнейший фактор профессионального становления / Г.М. Ильмушкин // "Фундаментальные исследования". – 2012. – №11 (5). – С. 1103-1106.
7. Ильмушкин, Г.М. Системное моделирование в процессе реализации непрерывной многоуровневой подготовки специалиста: монография / Г.М. Ильмушкин. – Москва-Дмитровград: Изд-во ДИТУД УлГТУ, 2005. – 354 с.
8. Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Картежникова. – Омск, 2005. – 174 с.
9. Миншин М.М. Особенности формирования профессионально-математической компетентности инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем / М.М. Миншин // Образовательные технологии и общество. – Т. №4, 2010. – С. 319-325.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: «Высшая школа», 2004. – 512 с.

**Педагогика**

**УДК 372.881.881.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Калашникова Светлана Георгиевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);  
**доктор филологических наук, доцент Щербакова Наталья Николаевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

### **О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* В данной статье анализируются проблемы, возникающие в процессе организации исследовательской деятельности младшего школьника. На основе анализа сообщений, представленных на научной конференции «Я исследователь», а также материалов родительских форумов обобщены ошибки, совершаемые в процессе подготовки и написания подобных работ. Авторы статьи дают конкретные рекомендации по организации исследовательской работы младшего школьника с учетом его возрастных особенностей и речевого опыта, а также учета научных парадигм, обусловивших развитие языкознания.

*Ключевые слова:* начальная школа, исследовательская деятельность младшего школьника, обучение русскому языку.

*Annotation.* This article analyzes the problems that arise in the process of organizing the research activities of a junior high school student. Based on the analysis of the messages presented at the scientific conference "I am a researcher", as well as the materials of parent forums, the mistakes made in the process of preparing and writing such works are summarized. The authors of the article give specific recommendations on the organization of the research work of a younger student, taking into account his age

characteristics and speech experience, as well as taking into account the scientific paradigms that led to the development of linguistics.

*Keywords:* primary school, research activities of a junior student, teaching the Russian language.

**Введение.** Условия жизни современного общества, динамично изменяющаяся социально-экономическая ситуация требуют от выпускника школы самостоятельности, умения адаптироваться к изменяющимся условиям, т.е. умения учиться и самостоятельно добывать новые знания, систематизировать их, делать выводы. Обучение подобной деятельности требует длительного времени, причем начинать его нужно уже на этапе начальной школы. Одним из действенных средств, способных сформировать и развить названные выше качества личности, является исследовательская деятельность.

Поставленные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования задачи формирования и развития универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных) предполагают саморазвитие личности и совершенствование её мыслительной деятельности [5]. Исследовательская работа соответствует данным задачам в полной мере и формирует все указанные выше универсальные учебные действия. Справедливо утверждение о том, что «Исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности» [4, С. 3].

Актуальность обращения к исследовательской деятельности обусловливается, таким образом, объективно существующим в обществе социальным заказом на формирование творческой личности, способной к саморазвитию, принятию нестандартных решений.

Психолого-педагогические основы данной деятельности были заложены ещё в трудах классиков педагогической науки, доказавших эффективность проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин) и описавших психологические основы организации исследовательской деятельности детей (А.Н. Подьяков, А.И. Савенков). Исследовательская деятельность обучающихся начальной школы по русскому языку становилась предметом фундаментальных педагогических исследований [1, 4]. Нет недостатка и в методических рекомендациях учителю для организации учебно-исследовательской деятельности в начальной школе [2]. Однако в силу целого ряда объективных и субъективных обстоятельств данный вид деятельности по-прежнему вызывает сложности в организации, которые видны во время проведения конкурсов по результатам исследовательской деятельности от этапа отбора конкурсных работ до результатов выступлений с сообщениями.

Цель данной статьи заключается в формировании рекомендаций по организации исследовательской работы младшего школьника по русскому языку на основе анализа конкурсных исследовательских проектов.

**Изложение основного материала статьи.** Конкурс проектов учащихся начальных классов «Я – исследователь», проводимый на базе Центра дополнительного образования «Эврика» г. Омска (директор – Малкова С.А.) проводится ежегодно. ЦДОД «Эврика» развивает интеллектуально-творческую активность младших школьников, которая и проявляется в исследовательской деятельности. Работы, присылаемые на конкурс, обычно отличаются актуальностью выбранных тем, соответствием содержания материалов теме исследования, практической значимостью, культурой оформления материалов. Однако нам хорошо известно, что проблемы в организации исследовательской деятельности возникают уже на этапе формулировки темы.

Хорошо известно, что интерес к исследовательской деятельности часто формируется у младшего школьника во время выполнения учебного проекта. Школьники, например, всегда интересуют вопросы происхождения имен, фамилий, географических названий. В рамках проектной деятельности они знакомятся с этимологическими словарями, научно-популярными книгами по историческим проблемам языкознания и выбирают необходимый материал. Однако для исследовательского проекта недостаточно только компилятивной работы, реферирования и пересказа. Нужна исследовательская деятельность, по результатам которой школьник самостоятельно делает первые научные обобщения. Поэтому грамотная формулировка темы и четкое представление об основных направлениях работы по ней очень важны. Предлагаем на этапе формулировки темы вспомнить об основных парадигмах лингвистики: сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической. Каждая из них, обладая спецификой методов, может быть использована в организации исследовательской работы в начальной школе. Сравнительно-исторический подход позволяет школьнику увидеть прежние значения привычных имен и названий, но такая работа носит репродуктивный характер, поскольку младший школьник не может овладеть приемами сравнительно-исторического метода, следовательно, его знакомство с достижениями старшей лингвистической парадигмы может быть ограничено содержанием книг, написанных специалистами специально для детей. Для того чтобы работа обрела исследовательский характер, нужно повернуть тему в плоскость реального (пусть и небольшого) исследования. Например, можно провести анкетирование по проблемам склонения фамилий с целью выявления проблем, возникающих в этой области. Известно, что носители иноязычных фамилий зачастую уверены в том, что они не склоняются, хотя это не всегда так. Опрос по поводу причин отказа склонять фамилии даст ценный материал, например, для исследования типовых черт речевого жанра объяснения. Кроме того, следствием подобной работы может стать разработка алгоритма или схемы склонения фамилий. Такая работа младшему школьнику по силам.

Здесь возникает проблема степени самостоятельности ученика при подготовке и организации исследования. Роль консультанта исполняет учитель либо один из родителей (чаще – мама, как нередко бывает указано на титульном листе). И если консультантом является мама, то, как правило, в списке литературы мы видим источники, с которыми мама и работала, когда, например, была. К сожалению, каждый год на конкурс присылаются работы, которые содержат в списке литературы источники, не соответствующие возрасту учащихся начальной школы. Это и авторефераты на соискание ученой степени доктора наук, и вузовские учебники, и учебные пособия. Действительно ли, участник конкурса ознакомился с данными источниками (и ознакомился ли вообще?) – это большой вопрос. В то время как в требованиях Примерной программы по русскому языку (ФГОС) одним из требований к выпускнику, оканчивающему начальную школу, является умение «пользоваться словаря и справочниками, предназначенными для детей этого возраста» [3, С. 18]. Задача консультанта – не писать за ребенка, а помочь синтезировать собранный материал, в том числе и из сети Интернет.

Вызывает вопрос и целесообразности формулирования в исследовательской работе младшего школьника гипотезы, объекта и предмета исследования. Вышеназванные компоненты являются неотъемлемой частью всех научных работ, но для учеников начальной школы это и сложно, и непонятно.

В связи с самостоятельностью участника связана еще одна наболевшая проблема – плагиат. На этапе отбора работ даже не требовалось проверки специальной программой («Антиплагиат»), достаточно было набрать в любой поисковой системе какую-либо фразу из работы, и она сразу же указывала на полную несамостоятельность текста. Иногда в ответ на подобное замечание руководитель работы говорил: «Зато ученик умеет работать с компьютером, искать информацию». Но информационная грамотность ученика начальной школы предполагает «осуществлять поиск информации в словарях,

справочниках, энциклопедиях, библиотеке, Интернете, ... анализировать полученные сведения ...» [3, С. 287], она не равна операции «копировать - вставить». Следовательно, задача консультанта – помочь подобрать источники, в том числе и Интернет-сайты, и обучать работе с информацией. Неплохо зарекомендовал себя на этом этапе такой известный приём, как пересказ. Если работать с источниками таким же образом, как, например, с изложением, то бездумного скачивания информации можно избежать.

В процессе подготовки исследовательского проекта неоценима родительская помощь. Мы уже говорили, что иногда родители сами проявляют инициативу, выбирая роль научного консультанта своего ребенка. Но им явно недостаёт педагогических умений, а потому вместо радости открытий научная работа вызывает только неприятные впечатления, о чем свидетельствуют такие, например, высказывания на родительских форумах (орфография и пунктуация авторов сохранены):

*«Не знаю плакать или смеяться. Сама вся на нервах и муж психует. Детей, от греха по дальше, спать отправила, чтобы рикошетом не задело. В начале уч. года говорили, что надо будет презентацию провести ребенку на любую выбранную им тему. Ну ладно, выбрали «Обоняние у тигров», перелопатили интернет, что-то нашли/распечатали, поучили, дома рассказали. В четверг надо в школе провести эту презентацию. ВЧЕРА я узнаю, что все это должно быть на электронном носителе и ребенок должен типа слайдов это все на экране показывать и сопровождать рассказом. У меня, мягко говоря, шок! Муж пытается установить какую-то программу, нахалпал кучу вирусов, предлагают купить программу за кучу бабла, весь на матах, я ржу истерично, дети смотрят то на меня, то на папу и не понимают как реагировать...И это только 2 класс! Что же дальше будет?»*

*«Дело в том, что я в этом ничего не понимаю, а муж чуть меньше меня не понимает»)) Хорошо делать, когда в курсе как. А тут: пойдти туда, не знаю куда, возьми то, не знаю что... За отклик спасибо!».*

Изучая родительские форумы, мы предположили, что у некоторых учителей складывается неправильное понимание ученического проекта, мотивированное сложившимся в языковом сознании конкретной языковой личности представлением о том, что такое проект вообще.

Для подтверждения этой гипотезы был проведен пилотный эксперимент среди студентов-заочников, обучающихся по направлению «Начальное образование» в Омском педагогическом университете. Всего в нем приняло участие 46 студентов, в подавляющем большинстве это практикующие учителя. Они стали участниками цепочечного ассоциативного эксперимента, в задачи которого входило получение реакций на стимул *проект*. Результаты эксперимента подтвердили наши опасения: практически все опрошенные дали реакции размерно-оценочного характера, которые, вне всякого сомнения, попадают в ядро концепта *проект* для данной группы испытуемых, это, например, следующие повторяющиеся реакции: *большой* (30%), *национальный* (23%), *много* (15%). Следствием такого представления закономерно становились дефиниции, связанные с эмоциональным состоянием: *тяжело* (13%), *трудно* (9%), *непонятно* (9%), *не справлюсь, не получается* (5%). В одном из ответов обнаружилось объёмная лексико-семантическая группа слов, называющих физическое и эмоциональное состояние по поводу проекта: *бессонные ночи, пустая трата времени, злость, ерунда, усталость*. Необоснованное увеличение объема заданий, усложнение задач, конечно, не учит школьника основам исследовательской деятельности и способно отвратить от нее даже самых активных помощников из числа родителей, о чем убедительно свидетельствуют следующие высказывания на форуме:

*«Девочки насчет всех этих заданий в школе, я в ШОКЕ!!!! Коллега на работе рассказывала, что им задали сделать проект на тему "ХЛЕБ". Дочь второклашка. Так естественно мама сделала слайдшоу, добавляла фото. проращивали они пшеницу и тд. Принесли в школу - а учитель говорит. МАЛО! Надо фото с поля, на тракторе с хлебокомбината! представляете?! они договорились все сделали. видимо связи есть. я вот не пойму. зачем все это надо?! Я сразу сказала, что если нам такое через 7-8 лет будут задавать, то учителю придется самому эту работу выполнять. вот делать нефиг нам больше».*

*«...я в шоке. Пришла моя со школы и принесла задание. В общем нужно сделать исследовательскую работу на какую-нибудь тему, оформить типа, как курсовую в институте, сделать презентацию, подготовить макеты и плакаты Ну вот зачем в первом классе такое задавать? Ведь понятно, что все это придется делать родителям, а не детям, так в чем тогда заключается обучение? Мне вот до полного счастья сейчас только не хватает заняться курсовой работой, прям зла не хватает».*

Чтобы таких «криков души» и терзаний не было, следует хорошо продумать все этапы будущего исследования, составить задания, помочь школьнику с выбором источников и проинструктировать родителей о том, что помощь с их стороны должна быть минимальной, выполнять посильное научное исследование школьник должен самостоятельно.

Что касается оформления текста научного исследования, то на этом этапе родительская помощь уместна, но не следует утяжелять текст, написанный ребенком, наукообразными фразами. Важно сохранить индивидуальный стиль, поправляя только опечатки, описки, грубые ошибки, допущенные ребенком по незнанию каких-то правил орфографии, пунктуации и стилистики. Кстати, среди присылаемых на конкурс работ бывают лексикографические описания – словари названий населенного пункта, словарики устаревших слов, созданные для какого-то художественного произведения и т.д. Такие результаты научно-исследовательской работы тоже часто помогают оформлять родители, но они нуждаются в рекомендациях, поскольку нарушают все правила оформления лексикографического источника: не выдерживается алфавитный порядок, слова даются не в начальной форме, иногда даны пометы, но делается это бессистемно.

**Выводы.** Исследовательская деятельность младшего школьника призвана воспитать у него культуру умственного труда, навыки исследования. Организация исследовательской работы требует большой предварительной подготовки, разработки системы заданий, различных памяток, вопросников, списков литературы, плана и направлений работы. Без этого наладить эффективную исследовательскую деятельность обучающихся невозможно.

Исследовательская работа должна быть сопряжена с решением пусть небольшой, но всё же научной задачи, поэтому учитель, предлагая тему, должен понимать, в чем именно состоит подлинно исследовательская часть: в проведении эксперимента, в создании словаря или атласа, в сборе нового языкового материала и т.д. Иногда учителю начальных классов определить содержание данного компонента работы не просто сложно, но даже и невозможно. В таких случаях следует обращаться в центры поддержки детской одаренности, к специалистам, которые всегда окажут поддержку и методическую помощь.

#### **Литература:**

1. Запольская Е.Л. Развитие познавательного интереса младших школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2006. – 24 с.
2. Инфоурок: Образовательный портал. URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-issledovatel'skoj-raboti-v-nachalnih-klassah-2543955.html> (дата обращения 20.10.21).
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2012. – 317 с.



4. Семенова М.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед наук. – Томск, 2007. – 23 с.

5. ФГОС НОО. URL: <https://classinform.ru/fgos/1.2-nachalnoe-obshchee-obrazovanie-1-4-class.html> (дата обращения 21.10.21)

Педагогика

УДК 377.169.3

**кандидат педагогических наук, доцент Киргинцева Наталья Сергеевна**  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);  
**кандидат педагогических наук, доцент Киргинцев Михаил Викторович**  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);  
**кандидат педагогических наук Нечаев Сергей Александрович**  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

## РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИОС НА ОСНОВЕ ASTRA LINUX

*Аннотация.* В статье освещены проблемы, которые могут возникнуть в процессе перехода образовательных организаций на отечественные операционные системы и системы искусственного интеллекта, что обусловлено необходимостью импортозамещения. Проведён анализ наличия программного обеспечения, пригодного для разработки систем искусственного интеллекта и разработанных свободных систем искусственного интеллекта. Описаны способы использования программного обеспечения в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* Astra Linux, искусственный интеллект, экспертные системы, импортозамещение, языки программирования, машинное обучение.

*Annotation.* The article presents the problems that may arise during the transition of educational institutions to domestic operating systems and artificial intelligence systems due to the need for import substitution. Analysis of the software availability suitable for the development of artificial intelligence systems and developed free artificial intelligence systems, as well as ways of using software in the educational process is presented.

*Keywords:* Astra Linux, artificial intelligence, expert systems import substitution, programming languages, computer-aided instruction.

**Введение.** Искусственный интеллект (ИИ) как область знаний охватывает все области человеческой деятельности [1]. Об актуальности проблематики использования ИИ в различных сферах говорит то, что в середине 2019 года был создан технический комитет по стандартизации № 164 «Искусственный интеллект», одну из рабочих групп которого – «Искусственный интеллект в образовании».

Особый интерес представляет использование систем искусственного интеллекта в системе профессионального образования. В статье [2] отмечается, что «...без применения «интеллектуальных» технологий невозможно добиться качественного скачка в профессиональной подготовке ... специалистов...».

Учитывая, что в процессе импортозамещения в образовательных организациях РФ осуществляется переход на отечественные операционные системы (ОС), в частности, на Astra Linux, представляется целесообразным оценить возможности данной ОС с точки зрения внедрения систем искусственного интеллекта.

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая потенциал ОС как среды функционирования систем ИИ, необходимо в первую очередь рассмотреть наличие платформ или языков программирования, позволяющих создавать программные продукты с функционалом искусственного интеллекта. Во вторую очередь следует выявить готовые программные продукты ИИ, которые могут работать в операционных системах на основе ядра Linux (в частности, ОС Astra Linux).

Анализ состава дистрибутивов Linux и Unix на сайте Packages Search for Linux and Unix (<https://pkgs.org/>) показал, что из специализированных языков представления знаний, используемых для разработки систем ИИ (Cycl, IKL, KIF, Loom, OWL, KM) в дистрибутивах можно обнаружить только OWL.

Для того чтобы выявить, какие языки и платформы используются для создания систем ИИ, был проведен анализ программных продуктов на одном из самых больших сайтов разработчиков открытого программного обеспечения SourceForge.net.

Поиск проводился по разделам «Artificial Intelligence», «OS Linux», «Production/Stable» и «соответствующий язык программирования». В результате данного поиска были получены количественные данные по использованию языков программирования при создании систем ИИ. Результаты условно можно разделить на две группы. Первая группа включает языки, которые использовались в разработке более чем 20 программ: Java – 269, C++ – 154, C – 78, Python – 51, PHP – 20, Perl – 17, Prolog – 14, JavaScript – 13, Lisp – 13. Вторая группа включает языки программирования, применявшиеся при разработке менее 20 программ: Tcl – 8, Unix Shell – 7, JSP – 6, Assembly – 5, Objective C – 5, S/R – 5, Haskell – 3, Scheme – 3, Common Lisp – 2, Lua – 2, OCaml – 2, Ruby – 2, ActionScript – 1, Erlang – 1, Flex – 1, Logo – 1, REBOL – 1, Standard ML – 1, Visual Basic – 1, XSL – 1, Yacc – 1.

Представляет определенный интерес функциональная возможность этих языков реализовать программы ИИ.

Для этого был проведен поиск на том же сайте SourceForge.net конкретных программ, реализованных на данных языках программирования. Результаты представлены в таблице.

Языки Unix Shell, JSP, Assembly по данным, полученным в ходе исследования содержания сайта SourceForge, используются при разработке систем ИИ только в связке с другими языками программирования.

Кроме того было выявлено, что применение одного языка при создании программ ИИ является скорее исключением, чем правилом.

Включение соответствующих фильтров поисковой системы сайта sourceforge.net позволило выявить, что в связке с языком Java при создании систем ИИ чаще всего используются языки C++ – 24 программы, Python – 17 программ, C – 14 программ, JavaScript – 9 программ, JSP – 6 программ, Lisp – 6 программ, Prolog – 6 программ, Perl – 5 программ, PHP – 5 программ. Например, программа MegaHAL («симулятор разговора») написана с использованием языков C, Python и Tcl.

## Программы искусственного интеллекта

№ п/п	Язык	Программа	Комментарии (функционал)
1	C++	Tesseract OCR	Система для оптического распознавания символов
2	C	Free Finger Print Imaging Software	Программа для идентификации отпечатков пальцев
3	Perl	WordNet: Similarity	Программа для определения меры семантического родства элементов контента
4	PHP	OpenExpert	Экспертная система
5	Java	Weka	Программная для машинного обучения при решении задач интеллектуального анализа данных
6	JavaScript	Natural Language Mouse Interface	Трёхмерная поисковая система по тексту
7	LISP	Intelligent Agents for Lisp	Система производственных правил для Common Lisp, цель которой – обеспечить основу для разработки «интеллектуальных» приложений
8	PROLOG	ECLiPSe CLP	Система программирования логики ограничений Eclipse, предназначенная для решения задач комбинаторной оптимизации
9	Ruby	COLDIC	Интегрированная лексикографическая платформа для создания и управления электронной лексикой.
10	PYTHON	DeepFaceLab	Программа для создания дипфейков, позволяет пользователям менять лица на изображениях и видео
11	OCaml	SURIKATA	Система для поиска больших пространств артефактов и создания алгоритмов для генерации подобных артефактов
12	Haskell	BuddyScout	Интерфейс между BuDDy (библиотекой двоичных диаграмм решений) и GHC (компилятором Glasgow Haskell)
13	Scheme	MLP LISP Library	Обучающая библиотека MLP (Multilayer Perceptron)
14	Erlang	ERESYE	Библиотека для написания экспертных систем и механизмов обработки правил с использованием языка программирования Erlang
15	Tcl	Tcl Artificial Neural Networks	Расширение Tcl для искусственных нейронных сетей
16	S/R	rpackage conjurer	Программа для создания синтетических данных, применимые к нескольким доменам
17	Objective C	Artificial Stock Market	ASM – это имитационная модель «искусственного фондового рынка» Института Санта-Фе

Ещё одним ярким примером является программа CLIPS, написанная на языках C и Java. CLIPS является одной из наиболее широко используемых инструментальных сред для разработки экспертных систем благодаря своей скорости, эффективности и бесплатности, а также являясь общественным достоянием.

Таким образом, можно констатировать, что в операционных системах, основанных на ядре Linux используется широкий спектр языков программирования при создании программ ИИ. Однако следует учитывать особенности конкретных дистрибутивов.

Для оценки возможности операционной системы Astra Linux по созданию и обеспечению функционирования систем искусственного интеллекта, рассмотрим особенности дистрибутивов этой операционной системы и состав возможного программного обеспечения, работающего в среде этой операционной системы.

ОС Astra Linux выполнена в двух вариантах – ОС Astra Linux общего назначения (ОС ОН) релиз «Орел» и защищенный вариант ОС Astra Linux – ОС специального назначения (ОС СН) «Astra Linux Special Edition» релиз Смоленск, предназначенная для построения автоматизированных систем в защищенном исполнении. Унификация платформ ОС ОН и ОС СН обеспечивает простую миграцию прикладных программ из общей среды в защищенную [3].

При установке дистрибутива Astra Linux (релиз «Орел») в системе можно установить пакеты следующих языков программирования: JavaScript, Java, Lisp, OCaml, PHP, Perl, Python, Ruby, которые в менеджере пакетов системы выделяются в отдельные разделы. Кроме того отдельно формируется раздел «Языки программирования интерпретируемые», в котором размещаются пакеты языков: CPP, Erlang, Lua, M4, Gawk, Scm, Slsh, Tcl.

Согласно руководящим указаниям по конструированию прикладного программного обеспечения для ОС общего назначения при компиляции и отладке прикладных программ основными рекомендуемыми языками программирования для разработки являются C, C++, Perl, Python, Shell [3].

Как было показано выше, данные языки позволяют создавать широкий спектр систем ИИ, однако возможность установки дополнительных пакетов указанных языков программирования с учетом информации об уже разработанных системах ИИ, полученных с сайта SourceForge.net, значительно расширяют возможность создания и эксплуатации систем ИИ.

В первую очередь следует выделить язык программирования Python. В репозитории Astra Linux имеются дистрибутивы Python 2 и Python 3.

Возможности языка Python в области ИИ описаны в работе П. Джоши «Искусственный интеллект с примерами на Python» [4]. Рассмотрены реализации программ: «Классификация и регрессия посредством обучения с учителем»; «Предсказательная аналитика на основе ансамблевого обучения»; «Распознавание образов с помощью обучения без учителя»; «Создание рекомендательных систем»; «Логическое программирование»; «Методы эвристического поиска»; «Генетические алгоритмы»; «Создание игр с помощью искусственного интеллекта»; «Обработка естественного языка»:

«Вероятностный подход к обработке последовательных данных»; «Создание систем распознавания речи»; «Обнаружение и отслеживание объектов»; «Искусственные нейронные сети»; «Обучение с подкреплением»; «Глубокое обучение и сверточные нейронные сети»; «Создание нейронных сетей с помощью библиотеки TensorFlow».

Наличие большого количества учебной литературы по языку Python и книг по его использованию в области ИИ, облегчает изучение языка и разработку систем ИИ на его основе. Например, в работе «Введение в машинное обучение с помощью Python. Руководство для специалистов по работе с данными» Андреас Мюллер, Сара Гвидо [5] рассматривают возможности языка при обработке больших данных. В книге подробно рассматривается библиотека scikit-learn, которая содержит ряд современных алгоритмов машинного обучения, а также полную документацию по каждому алгоритму. scikit-learn – очень популярный инструмент и самая известная библиотека для машинного обучения. Она широко используется в промышленности и науке. В работе [6] Патриция Нейл (Patricia Neil) рассматривает библиотеки, которые используются при создании программ ИИ: Scipy, Scikit-learn, Keras, Pybrain, TensorFlow. Первая используется для расширенных вычислений, остальные могут использоваться в области машинного обучения, моделирования нейронных сетей и обучения с подкреплением. Python идеально подходит для проектов в сфере компьютерного зрения и машинного обучения, аналитики, разработки систем корпоративного обучения.

Следует отметить, что и другие языки, пакеты которых входят в состав дистрибутива Astra Linux используются при создании систем ИИ. Например Java применяют при создании решений для машинного обучения, нейронных сетей, алгоритмов поиска, генетического программирования и мульти-робототехнических систем. Java API используется при создании мобильных роботов.

JavaScript при использовании библиотеки TensorFlow.js. позволяет реализованный с её помощью искусственный интеллект, который может использоваться для создания приложений, реагирующих в реальном времени на вводимые пользователем голосовые и мимические данные.

В учебных заведениях представляет большой интерес использование экспертных и вопросно-ответных систем. При их разработке часто используются языки логического программирования, например, PROLOG. В Linux системах получил широкое распространение SWI-prolog.

В репозитории Astra Linux отсутствует пакет языка SWI-prolog. Однако наличие пакетов данного языка в дистрибутивах Debian (SWI-prolog присутствует во всех выпусках (версиях дистрибутива) debian «jessie», «stretch», актуальном «buster» и перспективном «bullseye»), и возможность его установки в систему Astra Linux позволяет решить проблему применения данного языка в разработке систем ИИ.

Начиная с версии 7.3.33, SWI-Prolog распространяется под упрощенной лицензией BSD. На сайте программы есть возможность скачивания пакетов и дополнений, расширяющих возможности языка.

Существует ещё один подход, позволяющий расширить возможности языков программирования. Это реализация той или иной парадигмы программирования в языках с помощью дополнительных библиотек, плагинов или иных способов.

Примером является реализация парадигмы логического программирования в языке Python, причем существует несколько реализаций этого подхода.

Первая реализация – Python Knowledge Engine (PyKE). (<https://sourceforge.net/projects/pyke/>). Программа написана полностью на языке Python и реализует основанный на знаниях механизм вывода. Pyke интегрируется с Python, позволяя вызывать Pyke из Python и смешивать операторы и выражения Python в правилах, например, экспертной системы. Вторая реализация ruytholog – библиотека Python, позволяющая использовать логическое программирование на Python. Цель библиотеки – получить способы использования символических рассуждений с машинным обучением. Третья реализация PyProlog – расширение Python, встраивающее SWI-Prolog. Аналогичную задачу выполняет swiplserver – модуль Python, разработанный для использования SWI-Prolog при реализации приложения Python. Четвертая реализация – программа Yield Prolog, которая встраивает функционал Prologа непосредственно в свои программы, написанные на языках Python, C # или JavaScript. Пятая – использование парадигмы логического программирования на языке JavaScript (проект TAU-prolog).

Широкое распространение экспертных систем производственного типа обусловило применение многообразных специализированных инструментальных средств их разработки, главное из которых – среда CLIPS. К основным достоинствам этой среды относятся встроенный объектно-ориентированный язык COOL, свободное распространение, кроссплатформенность, полная открытая документация.

Существует возможность использовать CLIPS в качестве внедренного приложения: то есть программа на CLIPS может быть скомпилирована и скомпонована с программой на языке C++, которая будет вызывать CLIPS-фрагменты как подпрограммы.

Данный программный продукт также отсутствует в репозитории Astra Linux, однако содержится в репозиториях всех версий дистрибутивов Debian. Для проверки работоспособности в дистрибутиве нами был установлен пакет программы CLIPS и проведена проверка его работоспособности.

Следует отметить, что в среде Python существуют модули, позволяющие осуществлять интеграцию с другими программами. PyCLIPS - модуль для взаимодействия языка Python с оболочкой и библиотекой экспертной системы CLIPS. При этом в приложении Python встраивается полная функциональность CLIPS.

**Выводы.** Таким образом, можно констатировать, что в операционных системах, основанных на ядре Linux (в частности, Astra Linux), можно использовать широкий спектр языков программирования при создании программ ИИ. Чаще всего при разработке систем искусственного интеллекта используются языки Java и C, C++. Особый интерес представляют языки Prolog, Python, JavaScript как более легкие в освоении и позволяющие разрабатывать сложные системы. Наряду с языками программирования в среде операционной системы Astra Linux могут функционировать системы, реализующие функционал обучающих экспертных систем. Последние, в свою очередь, являются наиболее перспективными компонентами в информационно-образовательной среде современной образовательной организации.

#### Литература:

1. ГОСТ Р 59277-2020 Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта. – М.: Стандартинформ. – 2021. – 16 с.
2. Авуза А.А. Системы искусственного интеллекта, как элемент современной военной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-2. – С. 3-10.
3. Руководящие указания по конструированию прикладного программного обеспечения для операционной системы общего назначения «Astra Linux Common Edition». – НПО РусБИТех. – 2018. – 82 с.
4. Джоши, П. Искусственный интеллект с примерами на Python: создание приложений искусственного интеллекта с помощью Python для взаимодействия с окружающим миром. – М.; СПбг: Диалектика, 2019. – 444 с.
5. Мюллер А., Гвидо С. Введение в машинное обучение с помощью Python. Руководство для специалистов по работе с данными. – М.: Вильямс. – Серия O'Reilly. – 2017. – 393 с.
6. URL: <https://habr.com/ru/post/477294/> (дата обращения 20.10.2021).

УДК 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент **Кирюхина Наталия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент **Новикова Дарья Вадимовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

### ЭЛЕМЕНТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТАХ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

*Аннотация.* В статье представлены примеры заданий для учебно-исследовательских проектов бакалавров педагогического образования с предметным профилем «Физика». Особенностью проектов является использование методик интеллектуального анализа данных: разведочный анализ и визуализация, добавление новых признаков, решение задач регрессии и классификации. Показаны возможности использования наборов данных, размещенных в открытом доступе, для ознакомления студентов с примерами решения фундаментальных проблем современной физики и астрофизики с помощью алгоритмов машинного обучения.

*Ключевые слова:* подготовка учителя физики, интеллектуальный анализ данных, машинное обучение, астрофизика, физика элементарных частиц.

*Annotation.* The article presents examples of tasks for educational and research projects of bachelors of pedagogical education with a subject profile "Physics". A feature of the projects is the use of data mining techniques: exploratory analysis and visualization, adding new features, solving regression and classification problems. The possibilities of using publicly available data sets to familiarize students with examples of solving fundamental problems of modern physics and astrophysics using machine learning algorithms are shown.

*Keywords:* physics teacher training, data mining, machine learning, astrophysics, elementary particle physics.

**Постановка проблемы.** Термин «Big data» («большие данные») был использован в 2003 году редактором «Nature», одного из старейших и наиболее авторитетных журналов в области естественных наук, для обозначения качественного скачка объемов и многообразия научных данных [10]. За последнее десятилетие, в связи с появлением эффективных технологических инструментов сбора, хранения и анализа информации, «большие данные» превратились в социально-экономический феномен и фактор повседневной жизни. Современный человек сталкивается с ним ежедневно, в большинстве случаев даже не осознавая этого.

Для обозначения поиска неочевидных, но объективных и практически значимых закономерностей в исходных «сырых данных» в зарубежной литературе используются термин «data mining» [7], который дословно означает «добыча данных», то есть процесс получения нового знания сравнивается с извлечением полезных ископаемых из недр. На русский язык в научном контексте этот термин как переводят как интеллектуальный анализ данных [1]. В настоящее время это мультидисциплинарная область исследований, использующая методы прикладной статистики и искусственного интеллекта, в том числе машинное обучение (МО).

Алгоритмы искусственного интеллекта как инструмент работы с большими данными приобретают все большее значение в физическом эксперименте, особенно в астрофизике и в физике элементарных частиц [11]. Именно в этих областях сконцентрирован мировоззренческий и методологический потенциал физики как учебного предмета, с ними связаны прорывные достижения и долгожданные открытия последних лет (бозон Хиггса, гравитационные волны, поиск экзопланет). В последние годы внимание к методологической составляющей содержания школьных предметов значительно усилилось. Для будущих учителей очень важно понимать особенности современного физического исследования, разбираться в сущности и понимать значение фундаментальных открытий. Эксперименты, подобные вышеупомянутым, длятся десятилетиями и требуют огромных затрат, непосильных даже отдельным государствам, это результаты широкого международного сотрудничества. О воспроизведении их в рамках учебного исследования речи не идет, но его объектом могут стать уже собранные данные, если применить к ним технологии интеллектуального анализа («data mining»).

Тот качественный скачок, который произошел в эпоху «Big data» в технологиях получения, обработки и анализа экспериментальной информации, не нашел пока отражения в содержании предметной подготовки будущих учителей. В связи с этим, на наш взгляд, возникла потребность ознакомить студентов, обучающихся по программам бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Физика», с инструментарием интеллектуального анализа данных (data mining) на примерах из тех областей, где буквально на наших глазах делаются фундаментальные открытия. Сделать это возможно в рамках учебно-исследовательских проектов, включенных в программу дисциплин предметной специализации, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Цель исследования состоит в разработке и практической апробации системы заданий для учебно-исследовательских проектов по дисциплинам предметной подготовки будущего учителя физики, предполагающих применение элементов интеллектуального анализа при работе с наборами данных, содержащими эмпирическую информацию из области физики элементарных частиц и астрофизики.

**Изложение основного материала статьи.** В качестве объектов учебного исследования выступают наборы данных («датасеты», datasets), размещенные в открытом доступе, в частности, на платформе Kaggle (площадка для соревнований по машинному обучению). Там же имеется среда для написания кода (Kaggle Kernels, ядра Kaggle), не требующая установки автономных приложений, дополнительных библиотек, сохранения исследуемых данных на локальном компьютере – работа ведется с помощью облачных серверов. Это выгодно отличает Kaggle от других репозиторий. Из всего многообразия представленных там наборов отбираются соответствующие тематике исследовательских проектов студентов. Работа с данными включает разведочный анализ с использованием различных способов визуализации, разбор примеров постановки и решения задач, решаемых с помощью алгоритмов машинного обучения для данного набора. Как правило, это задачи регрессии (прогнозирование значения некоторой величины) и классификации.

На платформе Kaggle можно найти довольно много «датасетов», связанных с важнейшими проектами, достижениями и открытиями в физике и астрономии. Но далеко не все из них подойдут для начинающих. Основное требование к набору данных, который может быть использован для постановки проектных заданий: он должен содержать небольшое число признаков (в пределах десяти) с понятным для обучающихся физическим смыслом. Желательно также, чтобы предметное знание, отраженное в данных, было им знакомо из ранее освоенных образовательных программ. Этим критериям

удовлетворяют наборы «Star dataset to predict star types» [17] и «Star Dataset: Stellar Classification [Beginner]» [16] астрофизической тематики.

Набор [17] основан на данных, предметное знание о которых должно быть знакомо достаточно широкому кругу обучающихся: эти сведения входят даже в программу школьных курсов физики и астрономии. Цель создания набора, как она сформулирована его автором, состоит в том, чтобы продемонстрировать, что звезды следуют определенному графику в небесном пространстве, называемому диаграммой Герцшпрунга - Рассела, на основе которого можно классифицировать звезды по типу. Для создания набора использовались несколько соотношений: закон Стефана-Больцмана (для определения светимости звезды), закон смещения Вина (для определения температуры поверхности звезды с использованием длины волны), связь абсолютной звездной величины со светимостью, радиус звезды через температуру и светимость. Данные о 240 звездах, собранные на основе открытых источников, размещенных в сети Интернет, недостающие данные добавлены в набор вручную с использованием перечисленных выше соотношений. Набор содержит всего семь признаков: абсолютная температура звезды ( $K$ ), относительная светимость (по отношению к Солнцу), относительный радиус (по отношению к Солнцу), абсолютная звездная величина, цвет, спектральный класс и тип звезды (красный карлик, коричневый карлик, белый карлик, звезда главной последовательности, супергигант, гипергигант) как целевая переменная для классификации. Учебные задания для этого набора группируются вокруг разведочного анализа и визуализации его результатов и могут иметь следующие формулировки:

1. Построить гистограммы для температуры, относительной светимости, радиуса и других признаков для всех типов и для каждого типа в отдельности.

2. Построить диаграммы рассеяния.

3. Сделать выводы.

В наборе [16] абсолютная звездная величина и показатель цвета  $B-V$  могут быть использованы для бинарной классификации «карлик-гигант». Он может использоваться для изучения и сравнительного анализа алгоритмов классификации.

Для более подготовленных студентов, имеющих навыки работы с конкретными алгоритмами, можно составить задания на классификацию на примере распознавания объектов на снимках звездного неба, в том числе идентификации экзопланет на основе кривых блеска. Одним из наиболее значимых событий, демонстрирующих возможности искусственного интеллекта в астрофизике, стало открытие двух новых экзопланет на основе данных, полученных с космического телескопа «Кеплер» в 2017 году. Эта тематика отражена в датасете «Kepler Exoplanet Search Results» [9].

Проект Sloan Digital Sky Survey (SDSS), «Слоуновский цифровой небесный обзор» [14], действующий еще с 2000 года, позволил составить трехмерную карту Вселенной с глубокими многодиапазонными изображениями и спектрами более чем 3000 объектов. С данными SDSS связан один из старейших проектов «гражданской науки» («citizen science» - участие общественности в научных исследованиях, привлечение широкого круга волонтеров для сбора и обработки научной информации) – «Galaxy Zoo» [3]. В нем пользователям предлагается классифицировать объекты по их изображениям. Зарегистрировавшись на официальном сайте, студенты могут стать участниками проекта, «гражданскими учеными». Результатом работы становятся размеченные данные, на которых в дальнейшем обучается алгоритм. Набор проекта «Galaxy Zoo» [4] позволяет рассмотреть задачу классификацию галактик по снимкам. Данные SDSS представлены также в наборе «Sloan Digital Sky Survey DR14. Classification of Stars, Galaxies and Quasars» [15].

Без использования машинного обучения сегодня невозможно представить исследования на ускорителях в области физики высоких энергий. В экспериментах CMS и ATLAS на Большом адронном коллайдере алгоритмы МО применялись для сбора статистики событий, связанных с обнаружением бозона Хиггса, показав высокую эффективность [11]. В перечень задач входили группировка сигналов, в соответствии с тем, какая частица их создала; определение типов и свойств частиц по информации о связанных с ними событиях; определение процессов, в результате которых возникли эти частицы.

Пример относительно простого по структуре «датасета», который можно предложить для анализа студентам в рамках учебно-исследовательского проекта по физике элементарных частиц – «Particle Identification from Detector Responses» [13]. Это задача распознавания четырех видов частиц (позитрон, пион, каон, протон) по данным шести детекторов. Набор представляет собой искусственно генерированные данные, полученные путем компьютерного моделирования с помощью пакета Geant4, имитирующие параметры электронно-протонного неупругого рассеяния, измеренные системой детекторов частиц. Этот процесс, используется для исследования внутренней структуры адронов, в данном случае протонов. Падающая частица (электрон) сталкивается с протоном-мишенью. Во время неупругого рассеяния протон может распасться на составляющие его кварки, которые затем образуют адронную струю. Углы отклонения дают информацию о характере процесса. Набор содержит значения геометрических, кинематических и динамических характеристик частиц, которые могут быть использованы для идентификации: импульс, угловые координаты, число электронов, энергию на входе и на выходе.

Задания для работы с данными:

- выполнить разведочный анализ данных (построить гистограммы для признаков, корреляционную матрицу, диаграммы рассеяния);

- добавить еще одну переменную на основе имеющихся признаков (например, длину волны де Бройля электрона);

- сравнить результаты работы различных алгоритмов классификации по адекватным метрикам качества.

Особой разновидностью классификационной задачи стало «обучение обнаружению», реализованное в соревновании «Higgs Boson Machine Learning Challenge», организованном ЦЕРНом в 2014 году на платформе Kaggle [8]. Своеобразие заключалось в том, что требовалось найти в пространстве признаков области значительного превышения сигнальных событий по сравнению с фоном и определить значимость превышения. Если вероятность того, что событие обусловлено фоновыми процессами, падает ниже предела то новая частица считалась обнаруженной. Результат конкурса стал свидетельством значения краудсорсинговых проектов с привлечением широкого круга пользователей, не являющимися специалистами в предметной области (более 2000 участников, высокие результаты победителей [12]). Целевая функция, представляющая значимость открытия новой частицы, в работах победителей составила 3.80σ, в то время как альтернативные модели давали не более 3.50 σ. Вдохновленные этим успехом, ученые ЦЕРНа организовали еще одно соревнование – «Flavours of Physics: Finding  $\tau \rightarrow \mu\mu$ . Identify a rare decay phenomenon» с аналогичной задачей [5, 6]. Для начинающих сложной является как сама постановка, так и предметное содержание, а также структура данных, поэтому в рамках учебного исследования можно только изучить готовые решения и проанализировать их результаты.

Цикл учебных исследований с элементами интеллектуального анализа данных был проведен студентами в рамках курсового проектирования в 2020-2021 учебном году и представлен на ежегодной студенческой научной конференции в апреле 2021 года. Задания выполнялись при написании курсовых работ по дисциплинам «Физика атомного ядра и элементарных частиц», «Проектирование в профессиональной деятельности». В 2021-22 годах практические работы на основе данных включены в программу практикума по дисциплине «Вычислительная физика».

### **Выводы:**

1. Для конструирования заданий для учебно-исследовательских проектов, предназначенных студентам бакалавриата «Педагогическое образование» с профилем «Физика», можно использовать техники интеллектуального анализа данных, в частности, алгоритмы машинного обучения.

2. Объектами исследования в этих проектах могут служить наборы данных, размещенные в открытом доступе, в частности, на площадке для соревнований по машинному обучению Kaggle. Основными критериями отбора данных для анализа являются соответствие содержанию дисциплин профильной подготовки, небольшое число признаков в наборе, понятный обучающимся физический смысл.

3. Наиболее подходящие виды учебно-исследовательских задач для работы с данными, советуемые уровню подготовки студентов: разведочный анализ с использованием различных способов визуализации, добавление новых признаков на основе физических закономерностей, сравнение различных алгоритмов решения задач классификации и регрессии из доступных библиотек по метрикам качества.

### **Литература:**

1. Дюк В.А., Флегонтов А.В., Фомина И.К. Применение технологий интеллектуального анализа данных в естественнонаучных, технических и гуманитарных областях // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – № 138.

2. Dark Energy Survey completes six-year mission // Symmetry magazine. [Electronic resource]. – URL: <https://www.symmetrymagazine.org/article/dark-energy-survey-completes-six-year-mission/> (дата обращения: 7.11.2021)

3. Galaxy Zoo [Electronic resource]. – URL: <http://zoo1.galaxyzoo.org> (дата обращения: 20.11.2021)

4. Galaxy Zoo 2: Images. Shape Galaxy Clustering [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/jaimetrickz/galaxy-zoo-2-images> (дата обращения: 20.11.2021)

5. Flavours – of – physics [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/duncandean/flavours-of-physics-baseline> дата обращения: 20.11.2021)

6. Flavours of Physics: the machine learning challenge for the search of  $\tau \rightarrow \mu \mu \mu$  decays at LHCb [Electronic resource]. – URL: [https://storage.googleapis.com/kaggle-competitions/kaggle/4488/media/lhcb\\_description\\_official.pdf](https://storage.googleapis.com/kaggle-competitions/kaggle/4488/media/lhcb_description_official.pdf) дата обращения: 20.11.2021)

7. Frawley W., Piatetsky-Shapiro G., Matheus C. Knowledge Discovery in Databases: An Overview. AI Magazine, 1992. – P. 213-228. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Knowledge-Discovery-in-Databases%3A-An-Overview-Frawley-Piatetsky-Shapiro/b66563fbfa9e02095156b8ec15aa517359b0cbec> (дата обращения: 20.11.2021)

8. Higgs Boson Machine Learning Challenge [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/c/higgs-boson> (дата обращения: 20.11.2021)

9. Kepler Exoplanet Search Results [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/nasa/kepler-exoplanet-search-results> (дата обращения: 20.11.2021)

10. Lynch C. Big data: how do your data grow? // Nature. – 2008. – Vol. 455. – № 7209. – P. 28-29. – URL: <https://www.nature.com/articles/455028a> (дата обращения: 20.11.2021)

11. Machine learning at the energy and intensity frontiers of particle physics // Nature [Electronic resource]. – URL: <https://www.nature.com/articles/s41586-018-0361-2> (дата обращения: 20.11.2021)

12. ML2014: Higgs Boson Machine Learning Challenge. University of California. – URL: [https://www.math.uci.edu/icamp/summer/research/student\\_research/ml\\_hb\\_2014.pdf](https://www.math.uci.edu/icamp/summer/research/student_research/ml_hb_2014.pdf) (дата обращения: 20.11.2021)

13. Particle Identification from Detector Responses [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/naharrison/particle-identification-from-detector-responses/version/2> (дата обращения: 20.11.2021)

14. Sloan Digital Sky Survey [Electronic resource]. – URL: <https://www.sdss.org/surveys>

15. Sloan Digital Sky Survey DR14. Classification of Stars, Galaxies and Quasars [Electronic resource] – URL: <https://www.kaggle.com/lucidlenn/sloan-digital-sky-survey> (дата обращения: 20.11.2021)

16. Star Dataset: Stellar Classification [Beginner]. Identify Giants and Dwarfs through Machine Learning [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/vinesmsuic/star-categorization-giants-and-dwarfs> дата обращения: 20.11.2021)

17. Star dataset to predict star types. A six class star dataset for star classification with Deep Learned approaches [Electronic resource]. – URL: <https://www.kaggle.com/deepul109/star-dataset> дата обращения: 20.11.2021)

**Педагогика**

### **УДК 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент Блинова Ирина Михайловна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент Староверова Мария Владимировна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВОВ**

*Аннотация.* В статье показано развитие школы Красноярского края в годы Великой Отечественной войны (1941-45 гг.). Рассматривается организация учебно-воспитательной работы, особенности организации военно-патриотического воспитания, рассмотрена важность воспитательной работы в годы Великой Отечественной войны в Красноярском крае. Описаны формы внеклассной и внешкольной деятельности, которые применялись в 1941-1945 годах. На основе архивных материалов характеризуется различные аспекты учебно-воспитательной работы со школьниками в Красноярском крае в годы Великой Отечественной войны.

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, воспитательная работа, внешкольная работа, внеклассная работа, агитпоход, политинформация, беседа.

*Annotation.* The article shows the development of the school of the Krasnoyarsk Territory during the Great Patriotic War (1941-45). The organization of educational work, the features of the organization of military-patriotic education, the importance of educational work during the Great Patriotic War in the Krasnoyarsk Territory is considered. The forms of extracurricular and

extracurricular activities that were used in 1941-1945 are described. On the basis of archival materials, various aspects of educational work with schoolchildren in the Krasnoyarsk Territory during the Great Patriotic War are characterized.

*Keywords:* The Great Patriotic War, educational work, extracurricular work, extracurricular work, political information, discussion.

**Введение.** Анализ нормативных документов в области образования (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Закон Красноярского края «О патриотическом воспитании», Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Указ Губернатора Красноярского края, Закон Красноярского края «Об образовании в Красноярском крае») позволяет нам убедиться в важности патриотического воспитания и ценности воспитания на современном этапе развития общества.

**Изложение основного материала статьи.** О значимости и особенностях военно-патриотической работы с молодежью, роли школы в данный период написано в отечественных (В.О. Афанасенко, В.В. Бибилова, А.Л. Дерябина, Л.А. Кузнецова, М.Д. Лагутина, В.Ю. Микрюков, Л.К. Прокофьева, Б.Ф. Райский, М.П. Стародубцева, Ф.Ф. Шамахов, Р.Г. Черданцев и др.) и зарубежных (М. Bassin, V. Bezrogov, T. Gerber, A. Gorelov, C. Kelly, T. Nelson, A. Obvintsev. и др.) исследованиях. В связанных с этой темой трудах российских ученых, также акцентируется внимание на регионах: А.А. Алексеев (Западная Сибирь), Л.В. Алексеева (Ханты-Мансийск), М.Н. Галанин (Ленинград), О.А. Дорошева (Урал), Т.И. Дунбинская (Западная Сибирь), Л.Р. Залилов (Башкирия), Н.В. Кабаков (Омская область), О.Б. Лобанова (Восточная Сибирь), И.А. Ложкина (Удмуртия), Ю.А. Мелехов (Алтайский край), В.С. Меркурьева (Сталинградская область), Н.В. Пахомова (Красноярский край), В.В. Попова (Москва и Московская область), Л.И. Снегирев (Западная Сибирь), Д.С. Федоров (Якутия) и др. Мы обнаружили малоизвестные работы Ф.Ф. Шамахова и И.С. Окладникова [8], посвященные школе Западной Сибири, однако практически неисследованной является школа Восточной Сибири, в частности Красноярского края. Мы можем отметить работы Б.Ф. Райского [6-7] и В.В. Бибиловой [1], посвященные организации всеобщего в Красноярском крае в годы войны. Среди источников, посвященных исследованию школы Красноярского края в годы Вов, нужно отметить материалы краевого молодежного исследовательского проекта, посвященного 75-й годовщине Победы в Вов (2021). В сборник вошло 70 публикаций, из которых по интересующей нас тематике всего 2 статьи. Все вышесказанное обуславливает необходимость обобщения опыта работы школьных учебных заведений в этом крае в период 1941-45 гг.

Великая Отечественная война (ВОВ) – особенный период в истории нашей страны, в котором максимально проявились патриотические чувства и поступки взрослых и школьников. В годы ВОВ огромное значение имело воспитание детей в образовательных учреждениях. В школах Красноярского края работа не была приостановлена: внедрялись новые формы организации внешкольной работы, создавались новые методы и методики, которые до настоящего времени могут применяться в воспитательной системе школы. Десятки тысяч детей были задействованы в помощи фронту: собирали лекарственные травы, раттали на заводах и фабриках, оказывали посильную помощь взрослым, вели шефскую работу (заботились о семьях ветеранов и малышах) и др.

Ценность воспитательной работы с обучающимися указывается в исследованиях М.В. Тимофеева (республика Чувашия), Н.А. Мазуровой, О.Б. Лобановой, З.У. Колокольниковой, Е.М. Плехановой (Красноярский край), Е.В. Протасовой (Пермский край), Е.В. Бойковой (Воронежская область) и др.

В 1940-х годах под воспитательной работой понимали совокупность внешкольной и внеклассной деятельности. Для анализа терминологического поля нашего исследования нами был выбран словарь И.А. Каирова, как максимально близкий по времени и содержанию понятий, используемых в школе в годы ВОВ. В словаре И.А. Каирова (1960) внешкольная работа определяется как «образовательно-воспитательные занятия и культурно-просветительные массовые мероприятия, проводимые во внешкольных учреждениях с целью удовлетворения разносторонних культурных интересов и запросов учащихся, развития их самостоятельности и творческих способностей, разумной организации досуга» [2, С. 170]. Внеклассная работа – «организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой во внеучебное время для расширения и углубления знаний, умений и навыков, развития самостоятельности, индивидуальных способностей и склонностей учащихся, а также удовлетворения их интересов и обеспечения разумного отдыха» [2, С. 167]. Исходя из вышеприведенных понятий, мы можем сказать: главное отличие внеклассной работы от внешкольной заключается в том, что первая проводится после школьных занятий, а вторая – за пределами образовательного учреждения.

Возникает вопрос: какие формы внеклассной и внешкольной работы были использованы в школах Красноярского края в годы ВОВ, какие из них могут применяться в патриотическом воспитании сейчас?

В процессе изучения данной темы, мы проанализировали достаточное количество работ отечественных педагогов, и среди них можем выделить труд выдающегося регионального учёного-педагога – Бориса Фёдоровича Райского «Школы Красноярского края в годы Великой Отечественной войны», в которой описываются формы воспитательной работы в 1941-1945 годах. Будучи учителем, в годы Вов он опубликовал ряд статей в газете «Красноярский рабочий», посвященных работе школы в эти годы [6].

Ряд принятых в годы ВОВ документов, принципиально изменил содержание образования и воспитания в школе (1941): Постановление «О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР, Приказ Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса) «О мероприятиях по улучшению военной подготовки и физического воспитания учащихся», Приказ Наркомпроса «О военной и физической подготовке учащихся VIII–X классов», методические рекомендации для педагогов «Организация учебно-воспитательной работы в годы Отечественной войны», «Элементы военного дела в преподавании математики, физики, химии, географии», «Военно-физкультурная подготовка учащихся» и др. [5, С. 177-184]. С 1942-43 учебного года во всех школах страны начинают преподавать специальный новый предмет – военное дело, включающий начальную и допризывную подготовку в 5-10-х классах и военно-физическую – в 1-4-х классах.

Наряду с осуществлением воспитания на уроках в процессе преподавания учебных дисциплин (математики, физики, химии, географии, военное дело), учителя вели внеклассную работу с учащимися, одной из важных задач которой являлось удовлетворение развивающегося у детей и подростков интереса к военно-политическим событиям, использование этого интереса в целях их воспитания. Большое место в решении этой задачи заняли политические информации в школе. Учителя в своем абсолютном большинстве начали их вести с первых дней войны и накопили значительный опыт этой работы. Можно со всей уверенностью сказать, что в крае не было ни одной школы, в которой бы в годы войны не оживилась работа по политическому воспитанию учащихся. Наряду с политическими проводились беседы, в ходе которых классные руководители (как правило, именно они проводили такие беседы) старались ответить на вопросы, интересовавшие и волновавшие школьников. Они добивались, чтобы учащиеся уходили с таких бесед, получив разрешение своих недоумений, а порой тревог и сомнений; побуждали школьников самокритично пересмотреть свое поведение, определить свою роль, свое место в священной борьбе всего народа за свободу и независимость Родины, мобилизовать волю на выполнение своего патриотического долга.

Значительное место в воспитательной работе школы занимала забота о здоровье и питании детей. Привлечение школьников к заготовке дров, сельско-хозяйственных продуктов, трав и ягод для организации горячих завтраков стало частью совместной работы педагогов и учащихся.

Архивные материалы (<http://xn----7sbbimrdbk3alvdvfgd8eufwc.xn--p1ai/gosudarstvennyi-arkh/users/articles/617>) показывают, что в некоторых районах Красноярского края проводились лыжные агитпоходы, посвященные победам Красной Армии, революционным датам. Например, Кежемская средняя школа провела целый ряд таких походов: Кежма – Ванавара – Кежма (400 км.), Кежма – Привалихино – Кежма (200 км.), Кежма – Косой бык – Кежма (230 км.). Лыжной подготовке школьников уделялось большое значение в контексте освоения военного дела и патриотического воспитания, формирования резерва Красной Армии. Дело в том, что именно из сибиряков формировались фронтовые лыжные бригады.

В годы Вов проводилось достаточно много спортивных соревнований по лыжному спорту, стрельбе, легкой атлетике, хоккею, футболу, метанию гранат и штыковому бою и др. Активно велась работа по сдаче норм ГТО.

Новыми явились в годы войны такие формы политического воспитания, как шефство школьников над эвакуированными, встречи и переписка с фронтовиками, сбор и отправка новогодних посылок-подарков солдатам, помощь эвакуированным.

Учащиеся заботливо обставляли отведенные под госпитали здания, любовно оформляли палаты, комплектовали библиотеки из своих личных книжек, собирали живые цветы, по своей инициативе организовывали дежурства на вокзалах в ожидании прибытия санитарных поездов с ранеными. А потом трогательно ухаживали за ними, посещали палаты, беседовали у постелей тяжело раненных, читали им книги, писали письма родным, выступали с номерами художественной самодеятельности. Учащиеся Красноярской женской средней школы № 11 шефствовали над госпиталем № 985, ученики Красноярской школы № 14 обслуживали госпиталь № 1136, где были сосредоточены офицеры и солдаты с поражением органов зрения. Сколько заботы проявили дети, стремясь облегчить тяжелое моральное состояние раненых.

Общение учащихся с ранеными оказывало взаимно благотворное влияние. Неизгладимое впечатление оставляли у учащихся часы, проведенные в задумчивых беседах у постели участников суровых боев. Наблюдая, как офицеры и солдаты мужественно переносят мучительную боль, дети и подростки как бы сами мужали, взрослели, проникались еще большим уважением и любовью к защитникам Родины, начинали критически относиться к своему поведению, предъявлять себе больше требований, активнее проявлять заботу о семьях фронтовиков, оказывать им тимуровскую помощь. А затем, когда раненые после выздоровления возвращались в строй и уезжали на фронт, между ними и учащимися устанавливалась теплая дружеская переписка.

В первые годы войны основным содержанием работы пионерских и комсомольских организаций являлось политическое просвещение детей и подростков (в форме бесед и докладов) и вовлечение школьников в общественно-полезную работу. Как правило, комсомольцы и пионеры были инициаторами всех мероприятий по оказанию помощи стране и фронту: по инициативе пионеров были собраны средства на постройку самолета имени Героя Советского Союза Виктора Талалихина, организовывалась тимуровская помощь семьям фронтовиков; комсомол возглавил участие школьников в работе по уборке урожая, истреблению грызунов и т.д.

С опубликованием постановления XI пленума ЦК ВЛКСМ, повернувшего комсомол лицом к школе, в большинстве районов комсомольские организации стали активнее помогать руководителям школ в осуществлении всеобщего (учет детей, выявление причин непосещения учениками занятий, участие в создании фондов помощи нуждающимся школьникам, помощь возвращенным в школы и оставшим в учебе и т.д.). Массовым явлением стала помощь в заготовке топлива и ремонте зданий. Комсомольцы Артемовской средней школы, например, во избежание срыва занятий из-за отсутствия топлива в февральские морозы, организовали подвоз дров на саночках за 8 км, в Канской средней школе № 7 комсомольцы отремонтировали 35 парт, остеклили 40 окон, заготовили 100 куб. дров. Свыше 12 тысяч томов книг художественной литературы и учебников для школ и детских домов собрали комсомольцы и пионеры края в 1944-45 году.

На комсомольских собраниях и пионерских сборах чаще стали обсуждаться вопросы о причинах неуспеваемости того или иного школьника, о конкретных случаях нарушения дисциплины комсомольцами и пионерами. Это оживило работу комсомольских и пионерских организаций, повлияло на укрепление дисциплины и повышение успеваемости всех учащихся [7, С. 51-53].

Нужно отметить, что в годы Великой Отечественной войны пришкольные участки в Красноярском крае, оставаясь учебной базой школы, ее «природной лабораторией» для привития практических умений и навыков в области сельского хозяйства, превратились в большинстве случаев в «подсобные хозяйства» по получению продовольственных ресурсов для школьных буфетов.

Свой вклад в помощь фронту вносили школьники: собирая посылки на фронт, помогая собирать урожай, участвуя в субботниках, выполняя посильные работы по самообслуживанию в школе.

**Выводы.** Таким образом, в школах Красноярского края в годы Великой Отечественной Войны применялись такие формы внешкольной работы, как лыжные агитпоходы, встречи и переписки с фронтовиками, концерты и общение с ранеными, уход за ними и т.д. Среди внеклассной работы можно было выделить беседы, проводимые классными руководителями, представление докладов пионерскими и комсомольскими организациями, а также проведение полтинформаций за час до начала уроков.

Работы, проводившиеся в школах Красноярского края во время Великой Отечественной войны, оказывали влияние на патриотическое воспитание школьников. Например, внешкольные работы (уход и общение с ранеными, переписки с фронтовиками) помогали детям лучше запомнить историю своей Родины, закрепить медицинские знания. Агитпоходы и спортивные соревнования помогли улучшить физическую подготовку, укрепить здоровье, а беседы и полтинформации способствовали политическому воспитанию и закреплению знаний о ходе военных действий Красной армии на фронте. Нам представляется, что некоторые охарактеризованные формы внеклассной и внешкольной работы могут использоваться и в настоящее время, с учетом современных условий и педагогических задач.

#### **Литература:**

1. Бибикова В.В. Выполнение закона о всеобщем в годы Великой отечественной войны в Красноярском крае. – Красноярск: ЗАО «Луна-Река», 2016. – 336 с.
2. Каиров И.А. Педагогический словарь: В 2 т. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – Т. 1. – 774 с.
3. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У., Лукин Ю.Л., Фирер Н.Д., Плеханова Е.М. Военно-физкультурный всеобщий в Сибири в годы Великой Отечественной войны // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 171-178
4. Мазуров К.В, Мазурова Н.А, Лобанова О.Б, Особенности организации воспитательной работы в школе в годы Великой Отечественной войны // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-1.
5. Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917-1973 г. Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов и др. – Москва: Педагогика, 1974. – 560 с.



6. Райский Б.Ф. Военное обучение молодежи – важнейшая задача школы // Красноярский рабочий. – 1941. – №243. – С. 13.
7. Райский Б.Ф. Школы Красноярского края в годы Великой Отечественной войны // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. – Красноярск, 1970. – С. 51-53.
8. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / под ред. Ф.Ф. Шамахова. – Новосибирск, 1970. – 396 с.

Педагогика

### УДК 37.03

**кандидат педагогических наук, доцент Колокольниковая Зульфия Ульфатовна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент Мосинцев Даниил Дмитриевич**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент Староверова Мария Владимировна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### РАЗВИТИЕ ИДЕЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ С. ФРЕНЕ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

*Аннотация.* В данной статье проведен анализ таких понятий как: «медиапространство», «медиаобразование» и «медиапедагогика». Рассказывается о процессе становления и развития медиапедагогике в работах французского педагога Селестена Френе. Изложены его педагогические идеи и концепции. Показано, каким образом эти идеи воплотились в жизнь, и какое влияние они оказали на современное представление о медиапедагогике.

*Ключевые слова:* медиапространство, медиаобразование, медиапедагогика, кинолекторий, медиаграмотность.

*Annotation.* This article analyzes such concepts as: "media space", "media education" and "media education". The process of formation and development of media pedagogy is described in the works of the French teacher Celestin Freinet. His pedagogical ideas and concepts are outlined. It shows how these ideas came to life and what impact they had on the modern understanding of mediapedagogy.

*Keywords:* media space, media education, mediapedagogy, film lectures, media literacy.

**Введение.** Медиапространство имеет особую значимость для человека сегодня. Термин «медиапространство» включает в себя газеты, радио, фотографии, кинематограф, телевидение, интернет и многое другое. Современный мир тяжело представить без средств медиапространства. Медиа или средства массовой коммуникации плотно внедрили во все сферы жизнедеятельности человека, и образование не стало исключением. Сейчас не допустима мысль о социокультурном развитии человека без использования инструментов медиаобразования. Медиаобразование, как направление педагогики имеет целью подготовить подрастающее поколение к жизни в современных информационных условиях. Использование медиаобразования в школе предопределяет формы обучения и воспитания, в которых развивается индивидуальность учащегося и самостоятельность его мысли. Использование инструментов медиаобразования в педагогической практике способствует освоению учеником способов осознанного восприятия информации из медиапространства. Появление в учебно-воспитательной работе технологий медиаобразования увеличивает эффективность педагогического процесса за счёт того, что ученикам необходимо проводить самостоятельную исследовательскую работу. Развивается творческое начало в личности ребёнка, и стимулировать другие его способности становится проще, когда он вовлечён в творческую деятельность. Современная система образования при помощи средств медиаобразования формирует у обучающихся умения грамотно оперировать информацией и правильно её интерпретировать. Так же обязательным в обучении является расширение спектра знаний и умение к нему вовремя обратиться. Важно умение формулировать собственное мнение по отношению к различным областям действительности. Практика показывает неэффективность простой трансляции информации ученикам («наполнение сосуда»), и тогда в центре внимания находится умение ученика учиться самостоятельно. Если ученики в постоянном поиске информации фильтруют её, сравнивают с информацией, полученной сверстниками, соотносят со своим личным опытом как итог это приводит к развитию критического мышления – важнейшему элементу медиаобразования. Актуальность использования медиаобразования в обучении подтверждается исследованиями отечественных авторов (Ю.И. Менжинской; Ю.Н. Усова; А.В. Федорова; И.В. Чельшиевой; А.В. Шарикова) и зарубежных (Дж. Дьюи; С. Френе; Й. Хейзинг; А. Швейцер; О. Шпенглер). Анализ их работ дает понимание множеству аспектов медиаобразования, но для нас наибольший интерес представляет историко- педагогический аспект. Нам как исследователям интересен вопрос: когда медиаобразование начало своё формирование и как оно получило своё развитие? Наиболее развернутые ответы на поставленные нами вопросы мы нашли в работах и биографии Селестена Френе.

**Изложение основного материала статьи.** Становление медиаобразования приходится на период 1920-ых годов во Франции и связано с использованием визуальных возможностей фотографии, а впоследствии и кинематографа. Селестен Френе – это выдающийся педагог из Франции, которого можно назвать прародителем медиапедагогике. Глубочайшие познания в области психологии ребенка, оригинальность в решении различных вопросов организации жизни школьника, отличающиеся друг от друга эксперименты по активизации учебного процесса и решение проблем с книжным обучением, активные поиски новых методов воспитания деятельности школы, внедрение элементов медиаобразования (типография, кинематограф) – все это способствовало развитию известности его работ не только во Франции, но и в ряде других стран в том числе и России [3, С. 5]. Кто же занимался изучением работ Френе в России? Период становления медиаобразования в 1920-е годы совпал с периодом разрушения «старой» или «дореволюционной» образовательной системы России и созданием «новой». В этот период отечественные педагоги активно занимались изучением медиаобразования. Для них медиаобразование представлялось универсальным способом обучать и воспитывать. Универсальность в свою очередь выражалась в одинаковой эффективности использования средств медиаобразования как для человека в частном порядке, так и для общества в целом. Положительный опыт медиаобразования в СССР может быть применен в современной концепции медиапедагогике России [1]. К числу современных подходов в области применения средств медиаобразования относится использование кинолектория в рамках школьных и вузовских занятий для формирования у обучающихся критического мышления или медиаграмотности. Стоит внимания принцип внедрения медиаобразования в программу подготовки будущих педагогов для формирования компетентности в сфере инновационной деятельности и умений использовать интернет ресурсы в ходе работы. Не стоит забывать и о современной проектной

деятельности, в ходе которой применяется медиаобразование: разработки студенческих стенгазет и телепрограмм, которые отражают ценности студенческой жизни, а также нормы и образцы поведения, одобряемые современным обществом; создание интернет ресурсов, благодаря которым решаются разные профессиональные задачи; разработка различных фестивалей в том числе и цифровые их варианты [2]. Основу всего перечисленного можно напрямую или косвенно заметить в работах Селестена Френе, а некоторые аспекты уже были реализованы в его время.

Френе часто повторял, что основой его идей является личный опыт: «Разрабатывая нашу педагогическую технику, мы никогда не исходили из каких бы то ни было педагогических теорий. Наши методы базируются исключительно на опыте, который мы получали ошупью, в ходе непосредственной работы с детьми. Ни одно из наших нововведений не имеет корней в какой-либо априорной идее» [3, С. 7]. Нужно отметить, что выход на теоретические положения через экспериментирование и практику, характерен для педагогики Нового воспитания. Поиск новых форм и методов работы с детьми проходил путь «естественного отбора» и проверку практикой при параллельном педагогическом наблюдении за результатами развития ребенка.

Уделяя внимание факторам, влияющие на формирование личности, он ставил собственный опыт ребенка выше остальных факторов. Френе считал, что опыт не относящийся к опыту, приобретенному в семье, школе, в общении со сверстниками, записывался в пассив педагогического баланса; «в каждом ребенке есть больше правды, чем во всех учебниках; ребенок сам создает свою личность, а задача педагога состоит в том, чтобы поспособствовать обнаружению ребёнком себя и развить то, что ребёнку органически необходимо» [3, С. 8]. Мы можем сказать, что среди факторов развития личности на первый план выходит фактор активности личности ребенка, при этом значение специально-организованной развивающей среды и воспитание занимают значительное место в иерархии факторов.

Френе был противником «педагогического анархизма», сводивший на нет роль учителя в учебно-воспитательном деятельности. Френе возносил значение учителя, который обладал грамотной педагогической методикой [3, С. 9]. Несмотря на педоцентрический подход, характерный для представителей Нового воспитания, мы видим скорее поиск гармонии между педагогом и ребенком, чем поиск ответа на вопрос: кто в центре и, кто важнее?

Центральная идея его концепции заключается в том, что для реализации прогрессивной педагогики не хватает одних лишь организационных изменений в учебном процессе; есть необходимость в создании широкого спектра возможностей для использования «новаторских средств воспитания и обучения» [3, С. 14]. Френе вполне успешен в поиске и апробации подобных средств и в этом смысле может составить конкуренцию М. Монтессори. Его смелость в превращении «типологии» в средство воспитания и обучения, представляет собой яркий пример целостности педагогического процесса, естественного соединения воспитания, обучения и развития, и не может не восхищать!

Френе являлся ярким противником безостановочного применения учебников в практике школьного обучения. Учебная литература, по его словам, убирает возможность индивидуализированного обучения, сводит к минимуму «природные интересы ребенка, скидывает труднодостижимую для интеллекта ребёнка работу, прививает слепую веру в печатанный текст» [3, С. 16]. Идея создания детьми учебных текстов удивляет даже сейчас, но она так логична и естественна, если цель образования – развитие логического мышления и формирование универсальных учебных действий (УУД). В этом смысле Френе, не опираясь на теоретические положения деятельностного подхода, опережает своих современников и представителей Нового воспитания и организует по сути учебную деятельность ребенка.

В школах, функционирующих по методам Френе, формируется «школьный кооператив». Главным в кооперативе является совет, в составе которого некоторое количество учащихся и преподаватель. Экономическая часть быта школы находится под бдительным присмотром совета. Ученики производят различные предметы для нужд школы и на продажу. Полученные таким способом деньги направляются на покупку пособий и оборудования, на организацию экскурсий и т.п. Совет школьного кооператива составляет сметы и контролирует их соблюдение. Кроме того, совет управляет деятельностью по самообслуживанию. Вдобавок он является дисциплинарной ступенью, совет рассматривает случаи нарушения дисциплины в школе, выслушивает виновных учеников, разбирается в конфликтах между, решает вопросы о наказании для провинившихся [3, С. 23]. Здесь мы видим реализацию идей самоуправления и воспитания в коллективе и через детско-взрослый коллектив (А.С. Макаренко).

Последователи Френе подчеркивали международное значение его системы. «Педагогика Френе, – писал в 1981 г. один из руководителей Федерации педагогики Френе, – не является специфически французской, как Эйфелева башня. Френе вызвал живой интерес среди педагогической общественности многих стран Европы, Латинской Америки и Африки, поскольку он уловил и выразил те объективные требования, которые демократическое общество должно предъявлять школе» [3, С. 26]. Идеи демократизации школы звучат очень современно и актуально как с точки зрения общих тенденций развития практики современной школы, так и с точки зрения развития идей медиапедагогики.

Селестен Френе – это педагог, который создал оригинальную педагогическую систему, которая пронизана духом гуманизма и любви к детям. Основными моментами, которым уделяется внимание являются строгий учет запросов возрастной психологии, многообразие склонностей и способностей обучающихся, целенаправленная работа над их эмоциональной и интеллектуальной активностью, осуществление общественно – полезного труда на каждой стадии обучения, формирование результативной организации самоуправления школы, воспитание в русле возвышенных моральных идеалов человека и гражданина – представляют собой незаменимые средства для развития прогрессивной педагогики [3, С. 28].

В отличие от корыстных концепций, не берущие во внимание интересы ребенка, Френе сформулировал истинную цель воспитания: «высочайшее развитие личности ребенка в грамотно устроенном обществе, которое будет защищать его и которое он в свою очередь будет защищать. Только в таком случае ребенок будет реализовываться, обретая своё достоинство и силу воли, а повзрослев, будет уделять время созданию гармоничного и упорядоченного общества» [3, С. 38]. Школа завтрашнего дня будет направлена на ребенка как члена общества. Основные потребности ребёнка, зависящие от потребностей общества, определяют его интеллектуальный и физический труд, которым он будет заниматься, а именно изучение учебных предметов и овладение схемой приобретения знаний, умений и навыков. Всё это приведёт к полному обновлению педагогики, которая станет «гуманной по отношению к ребёнку, разумной в своей организации, эффективной для общества, что способствует реализации человеческого предназначения ребёнка» [3, С. 39]. Вышеобозначенные позиции органично вписываются в общую гуманистическую концепцию воспитания и обучения, которая на сегодня выступает ведущей в современной педагогике.

Для полного понимания концепции С. Френе мы хотим осветить несколько аспектов учебного процесса в школе Френе. По средам последний час уроков занят кинолекторием, который периодически проходит совместно с музыкой и песнями. В школе есть маленький кинопроектор, а кооперативная фильмотека регулярно поставляет фильмы. Есть также кинокамера, с помощью которой снимают фильмы – в деревне, на прогулках и т.п. Эти фильмы являются идеальным учебно-воспитательным средством так как ярко отражают жизнь школы. Снятые фильмы отправляются корреспондентам в обмен на киноленту. Киносансы обладают уникальной нравственной и духовной ценностью, дополняя учебную и

развлекательную составляющую. В то время Френе говорил, о необходимости отстоять свою точку зрения в вопросе кинолектория. Весь путь становления кинолектория представляет собой печальный пример ошибочной концепции. Эта «ошибочность» была подтверждена всей последующей практикой медиа- и кинопедагогике [3, С. 122].

Школы Френе поспособствовали распространению во Франции кинопроектора с названием «Патэ-бэби». Этот кинопроектор оказался незаменимым для использования в школе. Простота и эффективность в использовании кинопроектора «Патэ-бэби» должна была способствовать формированию идеального учебного средством для новой школы. Однако впоследствии использования кинопроектора люди заметили недостаточную четкость в изображении, экран был слишком мал, а фильмы слишком коротки, отчего сеансы становились менее эффективными. Эти самые люди, которые и заметили недостатки были учителями внеклассной работы и на коммерческой основе. К сожалению, экономика стала приспосабливаться к их запросам и кинопроекторы и пленки стали окупаться только во внеклассной деятельности. Не стоит говорить о кинокамерах, которые стоят еще дороже. Школы не имели надлежащего оборудования для съемки и показа кинокартин. В этой области Френе предстояло много добиться, и он приложил максимум своих усилий [3, С. 123]. Развитие техники во второй половине 20 и начале 21 века, позволили современной педагогической практике избежать тех трудностей о которых пишет Френе в своих работах.

После анализа работ Селестена Френе и его кинолектория хочется перейти к отечественному педагогическому опыту в этой области. В России на протяжении нескольких десятилетий существовала Ассоциация кинообразования и медиапедагогике, а также Ассоциация специалистов медиа-образования, стоит так же упомянуть и о современном отечественном журнале «Медиаобразование». Помимо всего вышеперечисленного, проводились конференции, олимпиады и фестивали на тему «Медиаобразования» и «Медиапространства». Однако этих средств оказалось недостаточно для того, чтобы решить проблему низкой медиаграмотности среди населения. В режиме постоянной активности медиапространства, человек испытывает неудобства и перестаёт эффективно взаимодействовать со современными средствами массовой коммуникации. Медиаграмотность как способность осознанно создавать сообщения в медиа включает в себя навыки критического мышления, который мы подробно рассмотрели ранее. К сожалению, ситуация не улучшилась и по сей день, находятся люди, которые слишком редко подвергают сомнению источники информации и верят непроверенным данным. Было ли так всегда? Ещё в 1920-е годы прошлого столетия советская власть имела проблемы в области коммуникации с народом – это и стало предпосылкой к становлению медиаобразования как неотъемлемой части советской образовательной системы. Ведь действительно доступность и возможность средств массовой коммуникации оказывать влияние на население и использовалось в разных проявлениях культурно-массовой работы с учащимися. Фундаментом для медиаобразования в 1920-е годы стала система с едиными принципами и программами, а содержание этих систем стремилось к унификации. Мы можем сформулировать цель медиаобразования в 20-е годы - это формирование у личности коммунистических взглядов, принципов и идеалов при помощи средств массовой коммуникации того времени. В то время медиаобразование понималось как эффективное средство воздействия на школьников и общество в целом. Медиаобразование интегрировалось в такие сферы жизни как: учебные дисциплины в школе, внеучебная и внешкольная работа (внеурочная деятельность), творческая деятельность и находила место во внешкольных учреждениях (кинокружок). Проявлялось медиаобразование на уроках, тематических кружках и секциях во внеурочное время. Не удивительно, что идея медиаобразования находила одобрение и поддержку со стороны правительства, что позволило активно развивать это направление. В 1920-е годы советские учёные и педагоги с завидной регулярностью обращались к опыту зарубежных коллег. После изучения и анализа зарубежные идеи медиаобразования адаптировались под задачи идеологической и политической работы, примером такой адаптации является опыт работы с фотографиями, радио, кино и газетами в школе (опыт С. Френе) и другие.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу, что медиапедагогика как специальная отрасль педагогики брало своё начало в работах Селестена Френе. Так же можно сказать о том, что работы французского педагога Селестена Френе находили свои отголоски не только на территории Франции, но и во многих других странах, в том числе и России. Развитие медиапедагогике ещё не достигло своей наивысшей отметки, нас только ожидает её дальнейшее преобразование в сфере воспитания и обучения.

#### **Литература:**

1. Горбаткова О.И. Становление системы отечественного медиаобразования в 20-е годы XX века: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О.И. Горбаткова. – Белгород, 2015. – 22 с.
2. Сальный Р.В. Медиаобразование в России: современные тенденции (2018-2020) / Р.В. Сальный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2020. – № 2. – С. 89-121.
3. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

Педагогика

#### **УДК 373.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Колокольников Зульфия Ульфатовна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент Староверова Мария Владимировна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

**студент Мосинцев Даниил Дмитриевич**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### **ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ И СОПЕРЕЖИВАНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В данной статье проведен анализ понятий: отзывчивость, чувства, сопереживание, эмоциональная отзывчивость. Рассматривается важность развития и воспитания у детей таких чувств, как сопереживание и отзывчивость, к чему может привести нехватка проживания этих чувств. Подобран диагностический инструментарий, при помощи которого можно выявить уровень эмоциональной отзывчивости и сопереживания у дошкольников.

*Ключевые слова:* отзывчивость, сопереживание, чувства, диагностический инструментарий.

*Annotation.* This article analyzes the concepts: responsiveness, feelings, empathy, emotional responsiveness. The importance of the development and upbringing of feelings such as empathy and responsiveness in a child is considered, which can lead to a lack of accommodation of these feelings. Diagnostic tools have been selected, with the help of which it is possible to identify the level of emotional responsiveness and empathy in preschoolers.

*Keywords:* responsiveness, empathy, feelings, diagnostic tools.

**Введение.** С непрерывным развитием общества у детей все чаще возникают проблемы с проявлением чувств. Может, они стесняются, или попросту не умеют и не хотят проявлять свою симпатию и сострадание к окружающим. Такому явлению могут предшествовать многие факторы, рассмотрим некоторые из них. Если ребенок растет в благоприятной атмосфере, окруженный достаточным вниманием, любовью родителей и других родственников, то он вырастает эмоционально устойчивым, активным, жизнерадостным, легко социализирующийся в обществе. Для современной ситуации развития детей дошкольного возраста характерно становление в мире технологий, дистанцирование человека от внешнего мира, и как следствие без общения с окружающими вживую. Следовательно, при таком развитии, ребенок испытывает затруднения при распознавании и понимании чувств окружающих, отмечается невозможность воспроизвести эти чувства. Именно из-за влияний этих факторов, дети вырастают безэмоциональными, равнодушными, или даже грубыми по отношению к окружающим. Если у подрастающего поколения будут формироваться все вышеперечисленные качества, то какое общество у нас сложится в будущем, если человек будет лишен важнейших чувств человечности? Важно отметить, что в целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2012) акцентируется внимание на «развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания» [4]. Именно в дошкольном возрасте важно научить ребенка сопереживанию текущему эмоциональному состоянию других людей, пониманию их чувств, умению поддержать человека в трудной ситуации, так как с взрослением развивать эти чувства становится сложнее.

В этой статье мы ответим на вопрос, каким инструментарием можно воспользоваться при диагностике уровня развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у ребенка дошкольного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема эмоционального развития изучалась многими зарубежными и российскими исследователями (Л.И. Божович, М.Э. Вайнер, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Современные исследователи в своих диссертационных работах (1998-2015) и статьях (1998-2020) все чаще обращаются к проблеме развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у детей разного возраста: дошкольного (Н.П. Беженуца, Э.А. Бухалова, И.В. Груздова, Ю.В. Лебедева, Л.Н. Мартынова, А.М. Резек, А.В. Шумакова, Т.В. Черных, В. Ясинских и др.), младшего школьного (Е.Н. Артемова, С.Г. Кочергина, С.А. Курносова, Л.Л. Пилипенко, А.В. Славская, С.А. Стылик и др.), подросткового (С.А. Демидова, Е.В. Дёмина, А.Г. Ряписова, Ю.В. Удовина). Большинство исследователей считает дошкольный возраст сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания. Основными средствами развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания в этих исследованиях выступают природа, художественные произведения, живопись, народная музыка, детский фольклор, игра на музыкальных инструментах, музыкальный театр, хор, кино, мультипликация и т.д.

В современном словаре по психологии дается определение понятия чувства, как форма переживания субъектом своего отношения к объектам, предметам и др. [5]. Чувства достаточно устойчивы и продолжительны, в отличие от эмоций. Первые привязаны к объекту и отражают индивидуальное отношение человека к объекту. Основное направление нашей статьи направлено на развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания у дошкольников, попробуем в дальнейшем объяснить, дав определение, почему эти проявления являются чувствами.

По мнению Л.Н. Мартыновой, отзывчивость – это способность человека реагировать на эмоциональное состояние и переживания других людей, бескорыстно оказывать помощь нуждающимся, а также сопереживать [3]. Для того чтобы быть отзывчивым, человеку нужно уметь обращать внимание на чувства и желания окружающих его людей. Отзывчивость в дошкольном воспитании, представлена в психолого-педагогической литературе авторами, как правило, с позиции нравственного воспитания. Исходя из данного определения, отзывчивость является чувством, так как характеризуется отражением индивидуального отношения человека к объекту, имеет продолжительный характер.

В своей диссертации Л.В. Ясинских формулирует понятие эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников. Она считает, что эмоциональная отзывчивость – это процесс переживания чувств, возникших в результате эмоционального отклика на что-либо, обуславливающего понимание ребенком его эмоционального содержания [6]. Изучая психологическую литературу, мы выяснили, что эмоциональная отзывчивость детей напрямую связана с сопереживанием их чему-либо. Именно сопереживание является мощным рычагом, позволяющим откликаться детям на эмоциональные состояния и переживания других людей. Поэтому сопереживание тесно связано с чувством ответственности и с желанием помочь людям.

В словаре по психологии мы нашли определение сопереживания, как соответствие эмоционального состояния субъекта состояниям другого субъекта (группе) с одновременным отражением и интерпретацией состояний [4]. Итак, мы определили, что сопереживание это в первую очередь эмоциональное состояние, которое выражается в переживании каких-либо событий, в которых находится другой человек. Эмоциональная отзывчивость и сопереживание являются чувствами, которые проживает человек так, как выражают его индивидуальное отношение к конкретному событию, проникновение во внутренний мир других людей, понимание их мыслей и эмоций.

Для изучения уровня развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, мы выбрали диагностический инструментарий (табл. 1.). Проанализировав различные источники, мы составили таблицу, в основу которой взяли структуру, предложенную Л.С. Выготским в работе «Психология. Общая психология»: «восприятие какого-либо предмета или события или представление о нем» (А); «вызываемое этим представлением чувство» (В); «телесные выражения этого чувства» (С); «полный процесс протекания представляется в следующем порядке АВС» [1]. Под каждый элемент структуры мы выбрали компоненты эмоциональной отзывчивости и сопереживания, диагностический инструментарий.

**Диагностический инструментарий изучения уровня развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у старших дошкольников**

Структура (Л.С. Выготский)	Компоненты «эмоциональной отзывчивости» и «сопереживания»	Диагностический инструментарий
1. «восприятие какого-либо предмета или события или представление о нем» (А);	когнитивный (представления) наличие представлений о социальных эмоциях других людей;	беседа (Модифицированный вариант методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной);
2. «вызываемое этим представлением чувство» (В);	эмоционально-чувственный (эмоции и чувства), умение замечать и интерпретировать эмоциональное состояние другого;	наблюдение «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина);
3. «телесные выражения этого чувства» (С).	поведенческий (телесные выражения, действия и поступки) стремление и желание реагировать на эмоциональное состояние другого.	педагогические ситуации (Т.А. Андреевко, О.В. Алекинова).

Например, перед вами поставлена задача: определить уровень развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у ребенка, одна из структур определения эмоциональной отзывчивости и сопереживания, предложенная Л.С. Выготским, является «восприятие какого-либо предмета или события или представления о нем», то есть компонентом этой структуры служат представление ребенка об эмоциях, чувствах, переживаниях окружающих людей. Чтобы продиагностировать наличие у ребенка этих компонентов, мы можем воспользоваться беседой (модифицированный вариант методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), как диагностическим инструментарием. Цель вышеописанной диагностики: выявить наличие сформированных знаний о социальных чувствах. Описание методики: сначала наблюдаете за детьми 5-7 лет в разных видах деятельности. Затем задаете ребенку вопросы: 1) Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему? 2) Можно ли обижать животных? Почему? 3) Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему? 4) Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему? 5) Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему? Качественные показатели диагностики определяются тремя уровнями. Высокий уровень: ребенок (правильно) отвечает на все поставленные ему вопросы, объясняя, почему он ответил именно так. Дети стремятся самостоятельно, по собственному желанию откликнуться на эмоциональные переживания окружающих и оказывают помощь), средний уровень (ребенок бескорыстно радуется успехам сверстников. Помощь другому начинает с энтузиазмом, но быстро им надоедает. На задаваемые вопросы ребенок отвечает неуверенно, и объяснить свой ответ затрудняется), низкий уровень (ребенок совсем не реагирует на успехи и неудачи окружающих. На вопросы отвечает неправильно. Идет на поводу лишь у своих желаний). Таким образом, с помощью этой диагностики определяем уровень развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания у старших дошкольников, если он низкий, то будем подбирать специальные игры для поднятия уровня. Следует сказать, что человеку, собирающийся проводить эти диагностики, надо владеть определенными компетенциями.

Рассмотрим диагностику, которая исследует наличие у ребенка второй структуры «вызываемое этим представлением чувство» и компонента эмоциональной отзывчивости и сопереживания, а именно это умение замечать и интерпретировать эмоциональное состояние другого. Эта диагностика с помощью карты наблюдений, под названием «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина), она состоит из 12 различных вопросов, которые предлагают отметить правильный вариант для ребенка разными вариантами (часто, иногда, никогда). Обработка полученных результатов выглядит следующим образом. Количественные результаты проведения диагностики:

- если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, прописанному в пунктах 1, 5, 9, 12 (Описание пунктов: 1. Проявляет интерес к эмоциональному поведению других; 5. Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им. 9. Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.); 12. Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает;), то за проявления по каждому из вышеперечисленных пунктов он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять максимально 24 балла; – если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;

- если форма поведения ребенка часто адекватна по описанным в пунктах 4, 6, 7, 8 (Описание пунктов: 4. Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого; 6. Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже.?»); 7. «Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки; 8. Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому;), то за них он получает по 4 балла; – если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;

- если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11 (Описание пунктов: 2. Спокойно издали смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние; 3. Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него; 10. Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого; 11. Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.);), то ставится по 2 балла; – если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

Качественная интерпретация данных предполагает критеральное распределение полученных результатов по трем уровням: высокий, средний и низкий. Критерии высокого уровня: если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком высокой формы проявления отзывчивости и сопереживания. Средний уровень: в том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т.п., если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому. Низкий уровень: дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и проявляющие действия сопереживания лишь по побуждению взрослого.

**Выводы.** Исходя из всего вышеперечисленного, мы можем сделать вывод о том, что ребенок как никто другой нуждается в правильном воспитании и образовании, вовремя замеченной и решенной проблемы развития. Важно уделять достаточное количество времени и внимания на развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживание у детей дошкольного возраста. Специалистам в области образования нужно уметь диагностировать ребенка и планировать работу по развитию, в зависимости от результатов проведенной диагностики. Предлагаемая авторами программа диагностики эмоциональной отзывчивости и сопереживания, разработанная на основе идей Л.С. Выготского, прошла апробацию и показала свою состоятельность.

**Литература:**

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – Москва: ЭКСМО, 2002. – 1008 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2004. – 1136 с.
3. Мартынова Л.Н. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у 5-7-летних воспитанников детских домов (на материале праздников): монография / Л.Н. Мартынова; – Елец: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования, 2010. – 173 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Официальный сайт Минпросвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae> (дата обращения: 18.07.2021).
5. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Минск: Элайда, 2000. – 704 с.
6. Ясинских Л.В. Методика развития эмоциональной отзывчивости на художественные произведения у старших дошкольников в процессе комплексных занятий в ДООУ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07: Екатеринбург, 2005 – 202 с.

Педагогика

УДК 376.42

**кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна**

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

**магистрант Чистякова Ирина Александровна**

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

### КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ И ИХ КОРРЕКЦИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению особенностей коммуникативных умений дошкольников с расстройствами аутистического спектра и разработке на основе анализа результатов исследования рекомендаций по составлению коррекционно-развивающих программ для оптимизации коммуникативного развития аутичных детей.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, коммуникативное развитие, социализация, адаптация.

*Annotation.* This article is devoted to the consideration of the features of the communication skills of preschoolers with autism spectrum disorders and the development, based on the analysis of the research results, of recommendations for drawing up correctional and developmental programs to optimize the communicative development of autistic children.

*Keywords:* autism spectrum disorders, communication skills, communication development, socialization, adaptation.

**Введение.** За последние десятилетия наблюдается существенный рост количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1]. По данным Всемирной Организации Здравоохранения из 150 здоровых детей встречается один ребенок с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на то, что для детей с РАС отсутствуют специализированные образовательные учреждения, сегодня, в условиях инклюзивного образования, такие дети включаются в образовательную среду и успешно там адаптируются. В современных условиях перед государством и системой образования стоит вопрос о необходимости обеспечения равных возможностей, доступности получения образования, адаптации в социуме детей с нарушениями аутистического спектра.

Одна из самых актуальных психолого-педагогических проблем, связанных с сопровождением дошкольников с РАС, является коррекция коммуникативных умений и навыков. Актуальность обусловлена, во-первых, потребностью включения детей с РАС в сферу школьного образования. Для этого на начальном этапе дошкольного образования необходимо уделять особое внимание развитию именно коммуникативной сферы. Во-вторых – необходимостью обеспечения специальных научно аргументированных организационных психологических условий обучения и воспитания [3; 4; 5; 6].

Проблема особенностей коммуникативных умений и навыков изучалась в разных психологических областях: в области возрастной и педагогической психологии занимались изучением особенностей коммуникации детей разного возраста (Н.В. Клюева, М.И. Лисина [7] и др.); вопрос изучения коммуникации частично рассмотрен в исследованиях по специальной психологии (Т.А. Власова, Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская [2], В.И. Лубовский, У.В. Ульяновка). Можно отметить таких авторов как К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская [8], С.М. Неменчинская [9], которые занимались изучением специфики коммуникативного развития дошкольников с РАС. В одном исследовании удалось обнаружить изучение развития коммуникативных навыков (А. В. Хаустов, 2005) [10]. Таким образом, применительно к детям с РАС можно обнаружить дефицит как теоретических, так и практических исследований.

Целью статьи является изучение особенностей коммуникативных умений дошкольников с расстройствами аутистического спектра и разработка на основе анализа результатов психологических рекомендаций и коррекционно-развивающей программы для их оптимизации.

В исследовании были применены следующие методики:

1. Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А.В. Хаустова, разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002)» [11];

2. Методика «Мозаика», основанная на методе проблемных ситуаций Е.О. Смирновой для диагностики коммуникативного развития и сферы межличностного общения дошкольников.

На основе адаптированной методики А.В. Хаустова и Е.О. Смирновой мы выделили для оценки уровня развития коммуникативных умений у дошкольников с РАС, те критерии, которые посчитали основополагающими, для оценки и определения за короткий срок. В результате получилось составить схему диагностического исследования, которая характеризуется комплексностью и удобством в применении, она включает следующие критерии:

1. Особенности коммуникативных умений у детей с РАС в процессе беседы с родителями и сбора анамнеза:

- 1) виды коммуникации, которые используются ребенком (вербальная/невербальная/альтернативная);
- 2) диапазон использования коммуникации (просьба, комментирование ситуаций, спонтанность, отказ от действий, выражение эмоций и чувств);
- 3) круг общения (родители, сверстники, педагоги);
- 4) характерные нарушения в коммуникации (эхолалии, стереотипии, уход в себя, отказ от речи, наличие или отсутствие глазного и тактильного контакта, использование личных местоимений).

2. Выявление уровня сформированности основных коммуникативных умений:

1) Уровень сформированности основных коммуникативных умений:

- a) просьбы/требования;
- b) ответная социальная реакция;
- c) комментирование и сообщение информации;
- d) запрос информации.

2) Уровень сформированности социоэмоциональных навыков:

- a) выражение эмоций/сообщение о своих чувствах;
- b) навыки просоциального поведения.

3) Уровень сформированности диалоговых навыков:

- a) вербальные диалоговые навыки;
- b) невербальные диалоговые навыки.

3. Оценка характера коммуникативного поведения в процессе совместной деятельности со сверстником:

- a) эмоциональная вовлеченность в действия сверстника;
- b) активность участия в действиях сверстника;
- c) выраженность сопереживания сверстнику;
- d) проявление просоциальных форм поведения.

Такая схема является удобной в использовании, так как исследует особенности и уровень развития коммуникативных умений наиболее комплексно, включает в себя компоненты коммуникативной деятельности: средства, виды, уровень мотивации, социальное развитие, умение вступать в диалог и комментировать события, выражать чувства и эмоции. Методы и методики, используемые в нашем диагностическом исследовании помогают реализовать наиболее полную и развернутую диагностику коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

В проведенном нами исследовании приняли участие дети-дошкольники с расстройствами аутистического спектра от 3 до 6 лет.

**Изложение основного материала статьи.** Результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение о том, что особенностью коммуникативных умений дошкольников с РАС является недостаток коммуникативной мотивации и умений вступать в коммуникативный контакт с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации.

У дошкольников с РАС отмечаются недоразвитие коммуникативных умений, социальных навыков, ограничение средств и форм общения, сложности проявления эмпатии и осознания своих эмоций и чувств, просоциальных форм.

В нашей выборке не было обнаружено ни одного ребенка, обладающего высоким уровнем развития коммуникативных умений и коммуникативного поведения. Для дошкольников с РАС специфические нарушения коммуникации выражаются в наличии эхолалий, речевых стереотипий, отказ от употребления личных местоимений, мутизм.

Выявленные проблемы актуализируют целенаправленное развитие коммуникативных умений этих детей, создания коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование коммуникативных умений и использования разного вида средств коммуникации. При разработке коррекционно-развивающей программы необходимо учитывать индивидуально-типические особенности детей и их способности к коммуникации на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях.

Разработка индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ должна осуществляться на основе следующих принципов:

1. Принцип комплексного воздействия – тесное сотрудничество специалистов, родителей, педагогов, дефектологов, психологов, терапевтов.
2. Принцип наглядности – применение дополнительного методического визуального материала для более качественного усвоения коммуникативных умений.
3. Принцип систематичности – проведения последовательных, планомерных постоянных коррекционных занятий, для закрепления усвоенных навыков.
4. Принцип дифференцированного подхода – выбор характерных определенных методик, средств, способов коррекционной работы для каждого уровня развития коммуникативных умений.
5. Принцип индивидуального подхода – подбор методик, исходя из интересов, личных мотивов, особенностей коммуникации, форм и средств общения.

Система коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с РАС включает в себя и предполагает поиск наиболее оптимальных методов и приёмов коррекции, так как будущее такого ребёнка зависит от грамотно подобранного всеми специалистами и успешно осуществляемого, комплексного и целенаправленного индивидуализированного подхода.

Для того чтобы программа была максимально адаптирована под психологические особенности каждого ребенка, в ходе диагностической беседы с родителями была собрана информация об индивидуальных предпочтениях и интересах, системе подкреплений, эхолалиях, стереотипиях, игровых особенностях дошкольников с РАС. Это позволяет применять в ходе коррекционно-развивающих занятий упражнения и игры, которые помогают подстроиться под индивидуально-личностные особенности, тем самым, делая коррекционно-развивающую работу индивидуализированной. Более успешно позволяет найти подход к каждому ребенку и быстрее сформировать необходимые коммуникативные умения и навыки.

Дошкольникам с РАС важно сформировать мотивацию к занятиям с психологом. У детей имеются трудности целенаправленного поведения, поэтому явление произвольности слабо связано с абстрактной и принужденной деятельностью. Важно, чтобы эта деятельность соответствовала интересам ребенка с РАС. При нормальном развитии

мотивация возникает естественным образом и строится на основе социальных моделей, эмоциональной симпатии к психологу, при аутизме она не формируется таким образом, поэтому используется система подкреплений.

Работа может иметь успех, если психолог подстраивает методы работы под индивидуальные особенности ребенка и его психики, которая обладает такими характеристиками как сложность и своеобразность. При работе необходимо учитывать качественное своеобразие развития, время возникновения дефекта и тяжесть аффективной патологии.

Установление контакта с ребенком может занять много времени, в нашей программе выделено два занятия. У многих детей наблюдаются такие реакции как негативизм, страхи, тревожность. В начале занятия необходимо сразу прогнать в голове несколько вариантов коммуникации с ребенком. Он может совершенно не идти на контакт или не захотеть играть в игру. Очень важно сразу подготовить заранее необходимые для ребенка стимулы и поощрения. Например, в наших занятиях часто используются сенсорные стимулы, важно узнать, какие именно любит ребенок, и заменять например игры с водой или крупой, на игры с раскачиваниями или раскручиваниями, постукиваниями и прыжками, в зависимости от наблюдаемых стереотипий.

В момент занятий с детьми важно искать необходимые приемы работы методом проб и ошибок: то, что успешно подойдет для одного ребенка, может совершенно не подойти для другого. У таких детей восприятие и внимание характеризуются избирательностью, поэтому так важно, чтобы психолог мог быстро ориентироваться по ходу занятия, гибко подстраиваясь под настроения и интересы каждого ребенка. При общении с детьми с РАС необходимо подстраиваться под темп, под жесты, эхолалии, быть внимательным, и ребенок сам поможет подстроиться и направить взрослого к нужной форме общения. Вначале требуется использовать предпочтения для удержания внимания и подкрепления желаемого и игнорирования нежелаемого поведения, находить доступные задания, поощрять успехи ребенка. Затем постепенно сложность увеличивается. Проведение коррекционных занятий осложняется низким уровнем произвольной психической активности. Для её усиления используются дополнительные психокоррекционные приемы, например, музыка, пение, шепотная речь.

Если у ребенка имеются устойчивые стереотипии, например пристрастие к какому-то определенному предмету, то во время стереотипной игры необходимо подстроиться под его игру, дать ему чувство безопасности и привести его к определенной цели коррекционного занятия или конкретного упражнения. Затем позже с течением времени добавлять всё новые сюжеты.

В занятиях используются куклы, которые помогают отрабатывать коммуникативные умения, например, приветствовать и прощаться, оказывать помощь. Дети учатся при этом выражать интерес к общению, активизируют внимание, помогает настроиться.

**Выводы.** Таким образом, коммуникативные умения являются важным элементом адаптации, так как в социальном мире они будут являться определяющими для самостоятельной полноценной жизни ребенка. Развитие коммуникативных умений у детей с РАС является одной из главных задач их психологического сопровождения, поскольку у дошкольников с РАС процесс развития коммуникативных умений затруднен из-за характерных психологических особенностей развития, но если грамотно разрабатывать и проводить комплексную коррекционно-развивающую работу, начиная с самого раннего возраста, найти индивидуальный подход к ребенку, можно достичь существенных результатов.

#### Литература:

1. Башина В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Развитие общения детей и отношения к сверстнику у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 293-299.
3. Конева И.А., Быстрова И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161-163.
4. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12-8. – С. 1526-1528.
5. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 336-341.
6. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1061> (дата обращения 27.11.2021) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5>
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
8. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм – М.: Просвещение. 1989. – 95 с.
9. Неменчинская С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 639-641.
10. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: автореф. дис. канд. пед. наук / А.В. Хаустов. – М., 2005. – 21 с.
11. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – 410 p.



УДК 371

кандидат педагогических наук Кот Тамара Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность педагогических детерминант в профессиональной адаптации студентов. Рассмотрены основные вопросы обучения и профессиональной адаптации студентов. Профессиональная адаптация рассматривается как процесс и результат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех элементов: студент – образовательная среда – профессионал. Профессиональная адаптация напрямую связана с процессом социальной и профессиональной идентичности студента.

*Ключевые слова:* адаптация, профессиональная адаптация, студенты первого курса, дезадаптация, адаптивность, адаптационный период.

*Annotation.* The article reveals the essence of pedagogical determinants in the professional adaptation of students. The main issues of training and professional adaptation of students are considered. Professional adaptation is considered as a process and result of the interrelation and interaction of at least three elements: student – educational environment – professional. Professional adaptation is directly related to the process of social and professional identity of the student.

*Keywords:* adaptation, professional adaptation, first-year students, maladaptation, adaptability, adaptation period.

**Введение.** Основной тенденцией развития современного высшего профессионального образования является гуманизация, которая не только означает расширение навыков социального взаимодействия первокурсников и формирование профессиональных направлений, но и создает благоприятные условия для их успешной адаптации к новому социальному статусу – статусу студента в академической среде университета. Отсутствие специальной преподавательской работы для достижения успешной адаптации студентов первого курса к обучению в университете способствует неопределенности, неудовлетворенности, академической неуспеваемости, недоверию к окружающей среде, дискомфорту и социальной дезадаптации.

Необходимость изучения успешной адаптации первокурсников к условиям университета обусловлена различиями в содержании, форме и технологии среднего школьного и университетского образования, недостаточной подготовкой выпускников средней школы к самостоятельной учебе и отсутствием самоорганизации, составляющих основу деятельности высшего образования. Студенты-первокурсники иногда недовольны условиями обучения, стесняются перед преподавателями и теряются в университетской среде. Это оказывает разрушительное влияние на успешность адаптации, развитие личности студента, его профессиональную направленность, а также на формирование творческих способностей и научного потенциала первокурсников.

Актуальность вопроса также определяется также задачей оптимизации процесса, с помощью которого вчерашние студенты «вошли» в сложную систему университетских взаимоотношений. Противоречивость процесса адаптации студентов к новому образу жизни, интенсивной научно-познавательной и социокультурной деятельности, изучение психолого-педагогических особенностей, психосоциального состояния, возникающего в учебной деятельности на начальном этапе обучения, и определение педагогических и психологических условий, активизирующих этот процесс, являются чрезвычайно важными задачами обучения в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** В педагогике высшего образования не до конца раскрыты причины, препятствующие адаптации студентов к сложным видам учебной, познавательной, научной и общественной деятельности. В то же время следует отметить, что успешная адаптация студентов первого курса является основой для дальнейшего развития личности как будущего специалиста. В целом, можно сделать вывод, что, хотя в последние годы было проведено большое количество работ в области теории и практики преподавания, целенаправленные исследования по адаптации студентов вузов носят единый характер [11].

Степень разработанности исследовательских вопросов определяется тем, что явления адаптации имеют междисциплинарный статус, а исследования проводятся в области физиологии, психологии, лингвистики, культурологии, педагогики и других отраслей научного знания.

Адаптация – это многомерное явление. В научной литературе этому есть много объяснений. По словам Е.М. Земцова адаптация – это система адаптационных механизмов организма, которая позволяет ему адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды. Адаптация рассматривается как процесс интеграции личностных качеств, в результате которого человек становится частью окружающей среды, реализует свои способности, улучшает самосознание и в полной мере его использует [8].

В.А. Сластенин считает, что педагогические условия успешной адаптации – это совокупность объективных возможностей содержания, формы, метода и технологии для повышения эффективности образовательного процесса и обеспечения успешного решения поставленных и прогнозируемых задач [12].

Чаще всего выделяют четыре этапа адаптации личности первокурсника (и, следовательно, исследовательской группы, в которую он объективно вошел) в новой для него среде вуза:

1. Отдельные лица или группы осознают, как они должны вести себя для них в новой социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой университетской среды и стремиться придерживаться первоначальной системы ценностей предыдущей системы ценностей.

2. Стадия толерантности, когда отдельные люди, группы и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и поведению друг друга.

3. Приспособление, то есть индивиды признают и принимают основные элементы системы ценностей новой среды, признавая при этом некоторые ценности индивида.

4. Ассимиляция, то есть полная интеграция систем ценностей отдельных людей, групп и окружающей среды [12].

Таким образом, можно провести различие между адаптацией как процессом и результатом процесса адаптации как результата. На успешность процесса адаптации большое влияние оказывают характеристики системы образовательной деятельности университета, материально-техническое оснащение учебного и внеучебного процессов, организационный уровень образовательной, исследовательской и культурной деятельности, внутренние коллективные отношения и характер

корпоративной культуры. Благодаря этим характеристикам университет выдвинул собственные требования к потенциальным студентам и продемонстрировал свои преимущества по сравнению с другими участниками рынка высшего профессионального образования. Для студентов первого курса на успешность адаптации в вузе влияют психофизиологические и социально-демографические характеристики, а также личностные социокультурные особенности. Конечно, для успешной адаптации, личностного воспитания и когнитивного тренинга наиболее важна способность взаимодействовать с группами. Адаптация вуза – это объединение нескольких адаптационных процессов. Исследователи чаще всего выделяют из них следующие: учебно-познавательная профессиональная адаптация, психосоциальная адаптация и адаптация к изменяющимся социальным и культурным условиям.

Образование и когнитивная профессиональная адаптация обеспечивают профессиональный выбор, профессиональную подготовку и научно-теоретические вопросы, которые входят в профессиональную деятельность с момента начала профессиональной подготовки. Стандартом образовательной и познавательной профессиональной адаптивности является достижение индивидом профессиональных знаний, навыков и личностных качеств, отвечающих требованиям конкретной профессиональной деятельности.

Показателями образовательной и когнитивной профессиональной адаптируемости являются профессиональная квалификация, уровень и стабильность отраслевого самообразования, а также профессиональная удовлетворенность. Психосоциальная адаптация – это процесс, посредством которого студент вступает в новый образовательный и профессиональный коллектив, формируя личные связи и отношения с другими людьми.

Анализ научно-педагогической литературы приводит нас к выводу, что адаптация является важнейшим явлением на начальном этапе обучения студентов вуза, поскольку в это время происходит личностное и профессиональное самоопределение, формирование личностных ценностей и ориентаций. Однако нет работ, специализирующихся на характеристиках детерминант обучения, которые успешно адаптируются к университетским условиям [1].

В гуманитарных и социальных науках термин «адаптация» приобрел четко выраженную социальную, психологическую и педагогическую основу, поскольку он означает, что отдельные люди и/или социальные группы адаптируются к процессу и результатам социокультурной среды путем усвоения ценностей, норм и моделей поведения этих сред. Кроме того, сама социокультурная среда изменяется в соответствии с целями человеческой деятельности и сообществ [7].

Адаптивная деятельность человека является преобразующей, с одной стороны, и исследовательской, с другой, поскольку она преследует цель восстановления утраченного динамического равновесия (баланса) между окружающей средой и организмом. Учитывая, что каждый субъект одновременно погружен в различные социальные и культурные среды, трудность адаптации к одной социальной и культурной среде (дезадаптация) часто является результатом высокой степени адаптации к другой социальной и культурной среде. Адаптивная деятельность основана на понимании человеком своих потребностей, текущих и потенциальных возможностей. Нарушения динамического равновесия могут возникать как в ситуациях, связанных с такими изменениями окружающей среды, так и при изменениях, основанных на собственных потребностях и мотивах индивида. В то же время это также зависит от степени развития саморегулирующего механизма произвольного (волевого) поведения.

Психосоциальная адаптация проявляется в формировании позитивных неформальных отношений с преподавателями, научными и административными работниками, а также в осознании единства ценностей студентов и команд. Основным объективным показателем психосоциальной адаптируемости является отсутствие конфликтов с преподавателями и членами студенческой группы. Удовлетворенность отношениями между преподавателями и студентами является субъективным показателем психосоциальной адаптируемости.

Как описано в работе М.В. Булгакова, студенты принимают определенную социальную роль. Мы можем говорить о двух формах адаптации: активной, когда человек пытается повлиять на окружающую среду, чтобы вызвать реакцию на изменения (включая нормы, ценности, формы взаимодействия и виды деятельности, которыми он должен овладеть), и пассивной, когда он не стремится к такого рода влиянию и изменениям. Поэтому эффективность адаптации на индивидуальном уровне во многом зависит от того, насколько полно индивид воспринимает себя и свои социальные отношения. Искаженный или недостаточно развитый образ себя приводит к нарушениям адаптации, крайним проявлением которых является аутизм [3].

Адаптивная система всегда относится к открытым, функциональным, самоуправляемым и иерархическим системам. Эти системы строят свою деятельность на основе принципов прямого и обратного обмена информацией. В целом следует отметить, что в научной литературе достаточное внимание уделяется деталям процесса адаптации, его типологии, характеру, причинам и возможным вариантам организации адаптации студентов к работе, роли и компонентам социальной культуры и учебной среды.

Однако проблема формулирования модели и создания на ее основе организационной структуры для управления адаптацией студентов первого курса, а также создания теоретических методов и методического обеспечения процесса адаптации до сих пор полностью не решена, поскольку адаптация – это взаимодействие двух систем – личности и окружающей среды. Внутренними показателями успешной адаптации являются психологический комфорт, субъективная удовлетворенность собой и результатами деятельности, готовность действовать, сотрудничество и т.д. Внешними показателями успешной адаптации являются авторитет и признание сообществом профессиональных квалификаций и способностей.

Предпосылкой оптимального уровня адаптации является определенный баланс внутренних и внешних показателей. Обращая внимание на образовательное взаимодействие в университетской образовательной среде, мы можем говорить о двух относительно независимых типах адаптации: преподавательской и профессиональной. В психолого-педагогической литературе термин «педагогическая адаптация» обычно понимается как процесс и результат адаптации обучающихся к условиям конкретной образовательной среды и адаптации к разработанным в ней ценностям, содержанию, методам и формам обучения.

Большинство авторов, уделяющих внимание рассматриваемым вопросам, правильно подчеркивают, что в подавляющем большинстве случаев сложность адаптации к университетской образовательной среде обусловлена не отсутствием интеллектуального потенциала студентов, а мотивацией учебной деятельности и неопределенностью смысловых детерминант [6].

Очевидно, что переход в социокультурную среду университета неизбежно связан с серьезной экзистенциальной реорганизацией, ведь даже дисциплины, хорошо известные первокурсникам, претерпели содержательные и методические изменения в университетской среде, что означает определенную реорганизацию смысловой системы, стратегий и тактических направлений образовательной деятельности.

**Выводы.** В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Адаптация студентов – это процесс, посредством которого студенты первого курса входят в новую творческую образовательную среду университета. Результатом является: стабильное профессиональное направление высшего образования, высокая степень самоорганизации в разработке образовательных программ.

2. Процесс адаптации студентов первого курса является стандартом эффективности образовательной деятельности университета на последующем этапе обучения.

3. Функциональные и процедурные модели, которые студенты адаптируют к образовательному процессу университета, повысят эффективность воспитательной работы со студентами, позволят студентам целенаправленно формировать устойчивую мотивацию к получению профессионального образования, формировать высокий уровень самоорганизации, продуктивного содержания и конструктивного межличностного общения при освоении технологически ориентированных образовательных планов.

4. Педагогические детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации следует рассматривать в рамках метода системной структуры. Это синтез условий обучения, методов, средств и содержательных характеристик целенаправленного субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия между студентами и университетской средой, преподавателями, администраторами, представителями студенческого самоуправления и другими интерактивными партнерами.

#### **Литература:**

1. Байдак, В.Ю. Содержание и методика адаптационной подготовки студентов-первокурсников математических специальностей вузов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Орловский гос. ун-т. – Орел, 2000. – 18 с.

2. Белых И.Л. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза / И.Л. Белых, М.И. Шилова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 4(94). – С. 39-45.

3. Булгакова, М.В. Гуманитарно-ориентированный подход в подготовке студентов ЮУПИ к исследованиям / М.В. Булгакова // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 42-48.

4. Гапонова, С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы / С.А. Гапонова. – Н. Новгород: НГПУ: Изд-во ВВАГС, 2016. – 198 с.

5. Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу. – Кишинев: Штигенца, 1990. – С. 3-17.

6. Гурова, И.Г. Основные детерминанты успешной адаптации учащейся молодежи в вузе / И.Г. Гурова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 1. – С. 327-336.

7. Жилина, Л.Я. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на этапе их адаптации к условиям вуза / Л.Я. Жилина. – Концепт. – 2019. – № 5. – С. 1-6.

8. Земцова, Е.М. Адаптация студентов младших курсов к вузу как основа будущей конкурентоспособности специалиста / Е.М. Земцова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – № 26. – С. 146-148.

9. Климова, Е.К. Социально-психологический тренинг как технология преодоления барьеров адаптации / Е.К. Климова, О.А. Помазина // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 115-119.

10. Повshedная, Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя / Ф.В. Повshedная. – Н. Новгород: НГПУ, 2017. – 166 с.

11. Седин, В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2019. – № 7. – С. 83-89.

12. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

13. Толстоухова, И.В. Адаптация первокурсников к студенческой жизни / И.В. Толстоухова // В мире научных открытий. – Красноярск: ООО «НИЦ», 2015. – № 1.1 (61). – С. 683-692.

**Педагогика**

**УДК 378.937:681.14**

**аспирант Котов Григорий Сергеевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается потенциал иммерсивного подхода в образовании. Дается характеристика виртуальной среды, описаны возможности ее применения в образовательном процессе. Автор представляет собственное видение иммерсивного подхода в образовании, анализирует характерные черты иммерсивной образовательной среды и ее преимущества. Также автор выделяется комплекс проблем характерных для реализации иммерсивного подхода в отечественной педагогической практике.

*Ключевые слова:* виртуальная среда, иммерсивность, иммерсивный подход в образовании, иммерсивная обучающая среда, свойства иммерсивной обучающей среды, иммерсивные технологии, проблемы реализации иммерсивного подхода в образовании.

*Annotation.* The article reveals the potential of an immersive approach in education. The characteristics of the virtual environment are given, the possibilities of its application in the educational process are described. The author presents his own vision of an impressive approach in education, analyzes the characteristic features of an immersive educational environment and its advantages. The author also highlights a set of problems characteristic of the implementation of the immersive approach in pedagogical practice.

*Keywords:* virtual environment, immersiveness, immersive approach in education, immersive learning environment, properties of an immersive learning environment, immersive technologies, problems of implementing an immersive approach in education.

**Введение.** Современная Россия находится на переломном этапе своего развития, ключевым моментом которого является процесс цифровизации практически всех составляющих социально-экономической сферы. Успешное преодоление перехода к цифровизации экономики поможет выйти на качественно новый уровень ее технологизации, значительно повысить эффективность функционирования социальной сферы, улучшить качество жизни населения. Однако это трудноосуществимо без соответствующей трансформации системы образования, которая должна быть направлена на

формирование цифровой образовательной среды, применение принципиально новых образовательных средств, основанных на реализации возможностей современных цифровых технологий. При этом определение долгосрочной стратегии развития системы образования должно осуществляться на основе комплексного анализа актуальных тенденций в области цифровизации, прогнозирования перспектив, которые и предопределят будущую парадигму образования в нашей стране.

Многие отечественные ученые подчеркивают переходный характер существующей системы образования, в котором цифровизация образовательного процесса предъявляет новые требования к методологии и технологиям его организации. Некоторые исследователи акцентируют внимание на том, что в настоящее время существуют иммерсивные технологии, применение которых в образовании является одним из эволюционных направлений в области его совершенствования и создает принципиально новые способы обучения. Недооценка возможностей иммерсивных технологий в системе профессиональной подготовки специалистов различного профиля лишает отечественную высшую школу стратегических преимуществ. Поэтому так важно уделять пристальное внимание научному осмыслению всех аспектов реализации иммерсивного подхода в системе образования, разработке его научно-педагогического сопровождения и мониторингу результативности. Это позволит создать условия для эффективного внедрения иммерсивного подхода в образовательный процесс [3].

**Изложение основного материала статьи.** В отечественных педагогических исследованиях проблематика, связанная с иммерсивными технологиями в образовании начала раскрываться сравнительно недавно. Из основоположников данного направления можно выделить С.Ф. Сергеева (2008), который рассматривал потенциал обучающих иммерсивных сред. Среди современных работ следует отметить труды Ю.В. Корнилова (2019), посвященные специфике реализации иммерсивного подхода в системе образования, особенностям применения обучающих иммерсивных технологий; А.Ю. Уварова (2018), Б.А. Кареева (2021), Д.С. Чайковского (2020), раскрывающие роль иммерсивных технологий в образовательном процессе и специфику их использования.

Само понятие иммерсивности, буквально трактуемое как «погружение» или «эффект присутствия» зародилось в областях, не связанных с педагогической сферой. По мнению исследователей медиа, у феномена иммерсивности достаточно длительная история, связанная с попытками обеспечения иммерсивного восприятия в литературе, живописи, театральном искусстве. Как правило иммерсивность в первую очередь ассоциируется именно с театром, в котором уже достаточно давно реализуется иммерсивный подход, суть которого заключается в переводе зрителя из позиции стороннего наблюдателя в позицию непосредственного участника происходящих событий. Таким образом зрители воспринимают происходящее с элементами присутствия, переживанием «реальности» сценической игры. В дальнейшем подобные попытки достаточно успешно предпринимались в кинематографе, так называемый эффект телеприсутствия. С развитием цифровых технологий иммерсивная среда приобретает качественно новые характеристики приобретая эффект полного погружения и интерактивности. Речь идет о виртуальной реальности.

А.Ю. Уваров определяет виртуальную реальность как концепцию использования компьютерной техники с целью моделирования трехмерного окружения, предоставляющего пользователю возможность интерактивного взаимодействия с виртуальными объектами, что генерирует эффект присутствия. Принципиальная идея виртуальной реальности практически не меняется, модификации подвергаются только технические средства ее реализации. Сущность ее заключается в следующем:

- при помощи компьютерной техники генерируется сложный, многокомпонентный образ, включающий в себя элементы трехмерного изображения и соответствующего звукового сопровождения;
- благодаря специальным техническим средствам пользователь целостно воспринимает данный образ;
- посредством закрепленных на пользователе датчиков собирается и передается информация о его действиях, которые учитываются при изменении виртуального образа под совершаемые действия, благодаря чему поддерживается эффект присутствия и интерактивного взаимодействия [5].

На данном этапе исследования мы не ставим своей целью детальное рассмотрение самой виртуальной среды и ее техническое обеспечение, нас в большей степени интересует возможности применения данных технологий в образовательном процессе в рамках иммерсивного подхода.

Опираясь на проведенный анализ, мы пришли к выводу, что иммерсивный подход в образовании можно интерпретировать как комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной (иммерсивной) обучающей среды, что обеспечивает интерактивный характер обучения, системное воздействие на сенсорные модальности обучающихся, их всесторонне и целенаправленное профессиональное развитие. Под иммерсивной обучающей средой в данном контексте мы понимаем конструкт, отличающийся системным характером и свойством самоорганизации, реализуемый как динамический процесс воздействия на обучающегося с привлечением разнообразных элементов моделируемого внешнего/внутреннего окружения. Иммерсивная обучающая среда отличается рядом характерных свойств:

- избыточность как способность к обеспечению многовариативности среды, отражающей в необходимой степени требуемый элемент действительности и многовекторности взаимодействия с ней, что позволяет обучающимся наращивать соответствующий опыт практической деятельности;

- насыщенность как следствие использования широкого спектра ресурсов включения обучающегося в моделируемое пространство, задействования различных сенсорных модальностей, что расширяет и усиливает возможности целенаправленного психолого-педагогического воздействия;

- конструируемость как возможность отражать требуемые элементы объективной реальности или полностью искусственной среды, пластичность конструируемой среды (динамичность относительно стабильных форм при многообразии содержания);

- наблюдаемость, доступность когнитивному восприятию как свойство иммерсивной среды генерировать индивидуальный опыт при восприятии и осмыслении наблюдаемой компоненты, имеющий личностное значение и формирующийся за счет эффекта включенности в происходящее, реализации потенциала действия человека в среде;

- автономность как подверженность иммерсивной среды закономерностям функционирования предопределенных внутренними основаниями при синхронизируемости, которая проявляется в наличии механизмов локальной самоорганизации, служащих для отбора определенных качеств отдельных элементов среды, связанных с трансформацией опыта приобретаемого обучающимися;

- целостность как свойство отражать многокомпонентное содержание в единстве и взаимосвязи при обеспечении векторного воздействия на обучающихся в заданном спектре задач обучения и воспитания;

- мотивогенность как способность оказывать влияние на мотивационную сферу обучающихся, целенаправленно формировать познавательные интересы, комплекс мотивов достижения профессиональной и личностной успешности;

– интерактивность как обеспечение обучающимся возможностей взаимодействовать, с элементами среды в реальном времени, наблюдать ответную реакцию на предпринимаемые действия, активно участвовать в управлении изменениями моделируемой среды [4].

Благодаря своим особенностям иммерсивная обучающая среда обладает определенными преимуществами в профессиональной подготовке специалистов различного профиля, а именно:

- возможность визуализировать сложные процессы и явления, проводить в виртуальном формате экспериментальную работу с сопоставлением ее результатов при каждом изменении исходных параметров;
- минимизация отвлекающего эффекта сторонних факторов при погружении в виртуальную среду, что позволяет концентрировать внимание обучающихся направить его фокус на качественное освоение учебного материала;
- высокая степень персонализации процесса обучения, возможность выстраивать и оперативно корректировать индивидуальные стратегии профессионального и личностного развития каждого обучающегося, оказывать психолого-педагогическую поддержку при помощи интерактивных помощников в виртуальной среде;
- стимулирование наращивания опыта самостоятельной познавательной деятельности, развития активности в учебной и квазипрофессиональной деятельности, творческого подхода к решению поставленных задач в безопасных и лояльных к возможным ошибкам условиям виртуальной среды;
- оперативное и наглядное отражение достигнутых результатов, прозрачная процедура соотнесения их с поставленными изначально задачами, стратегическими и тактическими целевыми ориентирами обучения;
- облегчение процесса коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, особенно при совместной деятельности в дистанционном формате [2].

Однако несмотря на многочисленные преимущества иммерсивного подхода в образовании, процессу его реализации свойственны и определенные проблемы. Согласно исследованиям М.В. Бакина [1], Д.С. Чайковский и В.Ф. Изотова [6] к основным их них можно отнести:

- необходимость достаточно больших материальных вложений для оснащения образовательного учреждения соответствующим оборудованием для работы с дополненной (AR) и виртуальной реальностью (VR);
- потребность в разработке качественного контента, соответствующего потребностям образовательных программ, для чего как правило требуется привлечение внешних квалифицированных разработчиков;
- неготовность педагогического состава образовательного учреждения к работе с иммерсивными технологиями, необходимость обучения их не только грамотному обращению со сложным оборудованием, но и методологии проведения учебных занятий с использованием виртуальной реальности;
- слабая изученность возможного негативного влияния иммерсивных технологий на здоровье пользователей;
- неразработанность правовых регламентов применения иммерсивных технологий в образовательном процессе, которые затрагивают проблемы авторских прав использования зарубежных платформ, несанкционированного сбора информации, подвергающего риску информационному безопасности пользователей и т.п.

**Выводы.** Востребованность и потенциальная эффективность иммерсивного подхода в образовании не подвергается сомнению. Однако не следует забывать, что иммерсивный подход, практическое использование иммерсивных технологий в процессе обучения пока еще слабо проработаны. Можно сказать, что их применение в отечественной педагогической практике находится на этапе первоначального становления и требует в первую очередь методического сопровождения. Пока иммерсивный подход вызывает только больше вопросов методического характера. Как грамотно использовать виртуальную реальность для формирования требуемых компетенций обучающихся? Каким образом результативно проводить интериоризацию тех или иных умственных действий? Как наилучшим способом учесть индивидуальные особенности и возможности обучающихся? Ответ на эти и многие другие вопросы требует тщательного рассмотрения и специализированных дидактических и методических разработок. По факту необходимо выработка принципиально новых методических решений, раскрывающих дидактический потенциал иммерсивных технологий.

Тем не менее нельзя отрицать и тот факт, что иммерсивные технологии обладают уникальными характеристиками, благодаря которым и являются чрезвычайно продуктивным инструментом трансформации всей системы образования. Цифровизация общества в настоящее время становится неотъемлемой чертой его функционирования и развития и это касается и системы образования. В этой связи изменение подходов и технологий профессионального обучения неизбежно, а иммерсивный подход видится нам одним из наиболее перспективных вариантов в данной области.

Неготовность педагогических кадров к реализации на практике наиболее инновационных подходов к обучению в условиях цифровизации образования актуализирует проблемы их подготовки на основе новых стратегий и технологий. Переход образовательного процесса в цифровой формат диктует свои правила подготовки кадров для системы образования, предполагающие в том числе и задействование дидактического потенциала иммерсивных технологий. Это длительный и трудоемкий процесс, поэтому ожидать широкомасштабного внедрения иммерсивного подхода в образовании в ближайшее время не целесообразно. Но рациональность и эффективность использования иммерсивных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов предопределяет перспективу дальнейшего развития иммерсивного подхода.

#### **Литература:**

1. Бакин М.В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10 (100), Часть 2. – С. 16-19.
2. Карев Б.А., Прокопцев В. О. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – №04/2. – С. 71-74.
3. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // АНИ: Педагогика и психология. – 2019. – №1 (26). – С. 174-178.
4. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008. – 434 с.
5. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. – 2018. – №4. – С. 108-117.
6. Чайковский Д.С., Изотова В.Ф. Влияние технологий AR и VR на образовательный процесс. – URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2020/12/11/82.pdf> (дата обращения 20.11.2021).

## УДК 338.2

**кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна**

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

**студент Волошина Сабина Эльчиновна**

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

**студент Лелекова Анна Владимировна**

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

## СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ

*Аннотация.* В статье представлен анализ особенностей современных форм проведения повышения квалификации среди сотрудников предприятия. Данный процесс рассматривается как цельная система, организуемая для модернизирования профессиональных знаний, умений и навыков отдельных специалистов на базе современных технологий и опыта высококвалифицированных работников. Рассмотрен алгоритм внедрения и проведения подобной деятельности по месту работы и вне. Отражены особенности каждого метода, его влияния на сотрудников и на продуктивность организации в целом. Учитываются все разнообразие применяемых формы организации повышения квалификации и связь с реальной деятельностью работников инновационных методов повышения квалификации.

*Ключевые слова:* квалификация, сотрудники предприятия, повышение квалификации, направления повышения квалификации.

*Annotation.* The article presents an analysis of the features of modern forms of professional development among employees of the enterprise. This process is considered as an integral system organized for the modernization of professional knowledge, skills and abilities of individual specialists on the basis of modern technologies and the experience of highly qualified employees. The algorithm of implementation and implementation of such activities at the workplace and outside is considered. The features of each method, its impact on employees and on the productivity of the organization as a whole are reflected. All the variety of applied forms of professional development organization and the connection with the real activity of employees of innovative methods of professional development are taken into account.

*Keywords:* qualification, employees of the enterprise, professional development, areas of professional development.

**Введение.** В современных организациях и работающих там сотрудников поджидает множество разносторонних и совершенно разнопрофильных трудностей, затрагивающих практически все сферы жизнедеятельности данной фирмы. Одной из наиболее распространённых и часто встречаемых проблем является отсутствие квалифицированного и эффективного персонала.

Основой любой организации, вне зависимости от того в какой области она осуществляет свою профессиональную деятельность, является персонал, то есть работники данной фирмы. Именно от них в большей степени зависит качество и объём, производимых товаров, а также предоставляемых услуг, количество клиентов или по-другому клиентская база и, разумеется, их лояльность по отношению к данной организации. Высокий уровень потребления продуктов производства определённой фирмы обеспечивает ей достойную репутацию, а значит, обновление и расширение клиентской базы, и как следствие, повышение условий труда.

Для достижения высокого качества продукции и эффективности труда работникам необходим соответствующий уровень профессиональной квалификации, под которой понимается разновидность и уровень профессиональной обученности сотрудника, наличие необходимых для осуществления для конкретной деятельности, знаний, умений и навыков.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из самых эффективных способов решения проблемы дефицита квалифицированных кадров в организации является их развитие.

Обучение специалистов может происходить следующими способами:

1. Подготовка кадров – планомерное краткосрочное обучение. В основном, в данном курсе происходит ознакомление рабочего с общими характеристиками и аспектами работы, определёнными нормами и требованиями выполнения должностных обязанностей и другими нюансами. Данный вид обучения лучше использовать для подготовки кадров низшего и среднего звена, на которых не будут возложены серьёзные требования и обязанности.

2. Повышение квалификации кадров, т.е. персонал проходит обучение для того, чтобы повысить уровень знаний, умений и навыков. Данное развитие необходимо для того, чтобы восполнить недостаток знаний, который образовался из-за изменений требований к должности, пересмотр технологий. В период обучения специалист повышает свою квалификацию, а не осваивает новую профессию.

3. Переподготовка кадров – получение сотрудником дополнительного профессионального образования, которое направлено на приобретение компетенций, необходимых для работы в новой сфере профессиональной деятельности. После профессиональной переподготовки рабочий может перейти на другую должность, в том числе вышестоящую.

Обучение может быть как на рабочем месте, так и с отрывом от работы, это определяется тем, какими методами обучения воспользуются сотрудники организации.

Методы, применимые для обучения на рабочем месте:

1. Производственный опыт. Данный способ подразумевает активное участие сотрудника в приобретении производственных знаний, умений, опыта. Получение необходимых навыков может происходить как в рабочее время, так и с предоставлением персоналу выходных.

2. Инструктаж. Этот метод необходим именно тогда, когда сотрудник находится на работе. Несмотря на уровень профессиональной квалификации рабочего, руководитель обязан проследить за тем, чтобы подчинённый был ознакомлен с инструктажем, потому что в любой организации есть свои нюансы.

3. Ротация. Сущность данного метода заключается в том, что персонал время от времени переходит со своего привычной рабочей зоны на другую. Благодаря этому, он понемногу приобретает новые навыки, не отрываясь от

возложенных на него производственных задач. Сотрудник оперативно познает все тонкости рабочих процессов, происходящих в компании.

4. Ассесмент. Подобный метод имеет место быть, когда сотрудника подготавливают на руководящую должность того подразделения, в котором он уже на протяжении определенного времени выполняет свои должностные обязанности. Именно этот аспект метода позволяет постепенно повышать навыки сотрудника в сфере менеджмента. Метод считается эффективным, потому что человек, при повышении до руководящей должности, на основе своего опыта уже будет хорошо ориентироваться в деятельности своего подразделения.

5. Коучинг. Долгосрочная ученически-наставническая связь. Данный метод актуален для сложных и высокотехнологичных производств, так как он показывает большую результативность даже в тех случаях, когда для адаптации сотруднику требуется много специфических знаний и умений.

6. Проектные группы. Данный метод актуален для людей, которые не обладают необходимыми знаниями и навыками для решения задач возникающих при разработке проекта. Они вовлекаются в работу над реальным проектом и с помощью делегирования полномочий и кооперации создается интерактивное обучение, посредством которого они обогащаются необходимыми знаниями и умениями.

Вышеперечисленные методы не нуждаются в теоретическом обогащении сотрудников вне организации и, следовательно, носят в основном практическую направленность. Они пользуются большой популярностью среди различных организаций. Это объясняется тем, что они могут без каких-либо трудностей реализовываться в рамках предприятия и при правильной организации могут приносить вполне видимый эффект.

Кроме методов, которые используются на «рабочем» месте, существуют и методы, предусматривающие отрыв от производства. Они реализуются вне места работы сотрудников и бывают:

1. Лекционные курсы. Довольно распространённый, общепринятый и, можно сказать, традиционный метод повышения квалификации работников. Но он имеет огромный минус, а именно то, что подача только теоретического материала может быть не эффективной без его применения и закрепления на практике.

2. Курсы с элементами программирования. Данные курсы, позволяют получить теоретические знания и сразу же протестировать их с помощью специальных компьютерных программ, которые способны моделировать производственные ситуации.

3. Семинары. Данный метод имеет разные формы проведения, например, конференции, симпозиумы и круглые столы. Но вне зависимости от формы, данный метод обладает практической направленностью. Семинары развивают коммуникативные, ораторские и лидерские качества, а также помогают в социализации сотрудников.

4. Кейс-обучение. Метод позволяющий сотрудникам изучить на практике пути решения производственных задач, которые действительно возникают в различных организациях. Кейс-обучение может происходить как в группах, так и индивидуально. В этом методе различают дискуссионные и игровые формы обучения.

5. Тренинги. Метод, включающий в себя лекции, семинары, которые дают не только теоретические знания, но и включают в себя проведение контрольных тестов для закрепления полученной теории. Тренинги эффективны для групп, состоящих из небольшого количества людей.

Помимо вышеуказанных методов повышения квалификации работников, существуют также и другие, которые содержат передовой опыт современных экспертов по подготовке персонала. Главной направленностью подобных методов является применение эффективных методических и коммуникационных средств для наиболее полного запоминания теоретических знаний, а также для развития и закрепления практических навыков.

**Выводы.** Подводя итог рассуждениям, следует отметить, что руководитель должен общаться со своим рабочим коллективом, знать о проблемах, каких-либо провалах и недостающих знаниях работников для быстрого и эффективного решения трудностей. Нужно мотивировать рабочих, давать возможность развиваться, приобретать новые знания и навыки, проходить переквалификацию и профессиональное обучение, чтобы повысить производительность труда в компании. Придерживаясь вышесказанных пунктов, можно улучшить состояние своей организации и повысить её конкурентоспособность на рынке услуг.

#### **Литература:**

1. Борисова О.Н., Сизинцева Н.А. Специфика организации процесса повышения квалификации работников предприятия // Вестник Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2018. – №1 (37). – С. 20-29.
2. Григорьева И.В. Формы и способы повышения квалификации в контексте реализации профессиональных стандартов // Вестник РУК. – 2019. – №1 (35). – С. 29-32.
3. Зорин А.С., Зорина Н.А., Сафрыгин П.А. Теоретические и методические подходы к оценке влияния развития персонала организации на повышение результативности труда // Управленец. – 2017. – №1 (65). – С. 2-8.
4. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 1. – С. 3.
5. Крылова Т.В., Казанцева Г.А., Селиверстова Ю.А. Стимулирование сотрудников предприятия к нововведениям // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. – № 4-2. – С. 75-82.
6. Лебедева Т.Е., Крылова Т.В., Ягунова Н.А., Данилевская Е.Е., Шумакова О.Д. Особенности механизма мотивации персонала в условиях нестабильного рынка // Московский экономический журнал. – 2020. – № 4. – С. 75.
7. Перова Т.В. Профессиональное развитие персонала как фактор развития туристской организации // В сборнике: Инновационные технологии управления. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2015. – С. 40-42.
8. Щендрыгина Е.В., Борзенкова К.С. Повышение квалификации сотрудников как основное конкурентное преимущество предприятия // Научный журнал. – 2018. – №9 (32). – С. 44-46.

УДК 37:001.12/18

**доктор педагогических наук, профессор, ректор Лазаренко Ирина Рудольфовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Куликова Людмила Геннадьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);  
**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Колесова Светлана Владиславовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛАССИФИКАЦИИ, ОЦЕНКИ И ИХ КРИТЕРИИ

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам актуализации разработок и внедрения инноваций в системе общего образования. Раскрываются классификации инновационных процессов и инновационной деятельности в сфере образования. Представленные классификации позволяют раскрыть критерии оценки инноваций в системе общего образования. Цель статьи – выявить и систематизировать различные подходы к классификации педагогических инноваций. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ, значимость которых в области инновационных процессов в системе общего образования признана научным сообществом в отечественной и зарубежной педагогической теории.

*Ключевые слова:* инновации, инновационный процесс, оценка инновационной деятельности, классификации, критерии.

*Annotation.* The article is devoted to the problems of updating developments and introducing innovations in the general education system. The classifications of innovative processes and innovative activities in the field of education are revealed. The presented classifications make it possible to reveal the criteria for assessing innovations in the general education system. The purpose of the article is to identify and systematize various approaches to the classification of pedagogical innovations. It is based on the analysis and generalization of research works, the significance of which in the field of innovative processes in the general education system is recognized by the scientific community in domestic and foreign pedagogical theory.

*Keywords:* innovation, innovation process, assessment of innovation, classifications, criteria.

*Статья подготовлена на основе результатов фундаментального исследования на тему «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» государственного задания Министерства Просвещения РФ № 073-00037-21-01 от 14.07.2021*

**Введение.** Стратегической целью государственной образовательной политики России в XXI веке находится система общего образования. Именно ее развитие влечет качественные изменения всех социальных институтов. В ряде государственных документов – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указы Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (2018 г.), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы, Приоритетные национальные проекты: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Вузы как центры пространства создания инноваций»; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года – определены приоритеты модернизации российской школы, среди которых следует отметить и переход на инновационные потребности развития общества. В Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) под руководством его ректора И.Р. Лазаренко продуктивно работает научная школа «Управление инновационными процессами в образовании». В русле данного научного направления осуществляется научно-методическое консультирование по проблемам компетентного подхода, выполняются научно-исследовательские проекты, направленные на формирование профессиональной компетентности специалистов в образовательной сфере; ведется изучение инновационных процессов развития системы непрерывного образования.

С 2021 года в АлтГПУ реализуется рассчитанный на три года проект «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка», в рамках которого разрабатываются механизм выявления, выбора, освоения и внедрения педагогами инноваций в образовательную практику школы и исследовательский инструментарий для определения их типов и видов; ведутся исследования сложившихся в отечественной педагогической науке подходов к изучению инновационных процессов в системе общего образования.

**Изложение основного материала статьи.** Перспективные потребности развития государства, общества и системы образования выдвигают совершенствование образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений. Под инновациями в образовании научным коллективом понимается результат концептуализации новой идеи, предполагающей развитие комплекса взаимосвязанных технологических процессов, направленных на решение педагогической или управленческой проблемы и его внедрение повседневную практику функционирования образовательной организации, системы образования в целом.

Многоаспектная научная картина инновационных процессов в образовании исходит из того, что должна включать мега-, макро-, мезо-, микроуровни [4, С. 175].

Всеобщие (глобальное – мегауровень) инновации в образовании – развитие наднациональных явлений – основываются на ключевых ресурсах человечества, страны, мира и отражены в «Декларации тысячелетия Организации Объединенных Наций» (утверждена резолюцией 55/2 Генеральной Ассамблеи от 8 сентября 2000 года), Болонской декларации национальной образовательной системы европейских стран и др. Так, например, в образовательной сфере Западной Европы в соответствии с Международным стандартом классификации в образовании (International Standart Classification of Education – ISCED).

Общие инновации (макроуровень – государственное) в образовании охарактеризовывают собой «возникновение» нового элемента в различных национально-культурных, национально-региональной компонентов федеральной государственной образовательной системы. Смена индустриальной цивилизации на постиндустриальную приводит к изменению парадигмы образования. Данный уровень раскрывает политику образования – проектирование образовательной системы, как социокультурной инфраструктуры конкретного региона, так и экономического развития страны в целом.

Частные (мезоуровень – региональное, краевое, национальное, местное) инновации в образовании, организованные на региональной принадлежности, культурных и педагогических особенностях обучения, учитывающие местную культуру,



обычаи, традиционные сферы занятости в формировании ценностных ориентаций личности.

Единичные (микроуровень – личностное, субъективное) инновации в образовании, раскрываются деятельностью всех субъектов развития, рассматривая на уровне:

- отдельного педагога – это организация педагогического процесса, проектирование образовательных программ, включающих учебную, воспитательную, внеурочную подпрограммы и т.д.;
- отдельного обучающегося – это уровень сформированности его личностных, метапредметных, предметных результатов освоения основных образовательных программ в рамках Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и их сопряженность к нацпроектам «Образование» и других инновационных образовательных проектах;
- системы учебно-методических документов, регламентирующих цели, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника школы и ожидаемые результаты;
- управления образовательным учреждением – проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, обучающихся;
- руководителя образовательного учреждения, занимающегося проектированием типа образования, обеспеченного системой конкретных программ развития.

Анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых [1-10] показывает, что до сих пор нет единых подходов для их систематизации инноваций.

В монографии «Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект» Н.Ю. Посталюк [8] классифицирует образовательные нововведения по признаку интенсивности инновационного изменения, или его соответствие определенному уровню инновационности:

- инновации нулевого порядка – это практически генерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента);
- первого порядка характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве;
- второго порядка – перегруппировка элементов системы и организационные изменения (обновленная комбинация известных педагогических средств, изменение последовательности, правил их использования и др.);
- третьего порядка – адаптационные изменения образовательной системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования;
- четвертого порядка содержат новый вариант решения (это чаще всего простейшие качественные изменения в отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей);
- пятого порядка инициируют создание образовательных систем современного поколения (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы);
- шестого порядка – создание образовательных систем усовершенствованного вида с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении квинтэссенционального принципа;
- седьмого порядка – высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого меняется основной функциональный принцип системы.

Особое внимание инновациям в образовании уделяется в трудах М.В. Клариним, выделяется два основных типа инноваций:

- инновации-модернизации (технологический) направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса;
- инновации-трансформации (поисковый), преобразующие традиционный учебный процесс в процесс исследовательского характера и организацию учебно-познавательной деятельности.

Согласно исследованиям А.В. Хуторского систематика педагогических нововведений может представлять обобщенную типологию педагогических нововведений включающая десять блоков, каждый из которых формируется по отдельному основанию и дополняет собственный набор типов нововведений. Можно констатировать, что данный перечень оснований составлен с учётом возможности и необходимости охвата таких параметров педагогических нововведений как: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

Представляется целесообразным рассмотреть управление системой учреждения через две группы новшеств: направленных на изменение деятельности самого субъекта управления и направленных на изменение деятельности объекта управления.

Таблица 1

### Систематика инноваций

Область инноваций	Типы нововведений	Подтипы нововведений
Решение педагогических проблем	По отношению к структурным элементам образовательных систем	Нововведения в целеполагании, в задачах, содержании образования и воспитания, в формах, методах, приёмах, технологиях и средствах обучения, в системе диагностики, контроле и оценке результатов и т.д.
	По функциональным возможностям	Нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).
	По способам осуществления	Плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

	По масштабности распространения	В деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.
	По степени предполагаемых преобразований	Корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.
Решение педагогических проблем	По отношению к личностному становлению субъектов образования	В области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.
	По области педагогического применения	В учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.
	По типам взаимодействия участников педагогического процесса	В коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.
	По социально-педагогической значимости	В образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

Согласно В.П. Лариной [6], в качестве основных классов нововведений и положенных в их основу новшеств в деятельности субъекта управления системой общего образования выделять следующие: концептуальные и целевые нововведения проявляются в основаниях, ценностях, концепциях систем внутришкольного управления; в образах желаемого будущего, миссиях, целях данной системы; содержательные нововведения – раскрывающие состав и структуру функций внутришкольного управления, его содержания; структурные нововведения определяются в составе и построении коллективного субъекта управления, организационной структуре внутришкольного управления, формах его организации; технологические нововведения представляются в технологиях и техниках управления, в его организационных механизмах; в условиях, ресурсах обеспечения системы внутришкольного управления; в результатах управления; в целостных моделях и проектах.

Учеными определяются классы нововведений в области объекта управления:

- функционированием и в управлении развитием школы;
- деятельностью отдельных ступеней школы;
- процессами основного и дополнительного образования;
- межпроцессными и межпредметными связями в образовательном процессе школы;
- реализацией отдельных функций школы – познавательных, воспитательных, творческого и психического развития, оздоровительных;
- содержанием образования в школе;
- технологиями образования в школе;
- контингентом учащихся (от приема в школу до выпуска из нее с построением индивидуальных траекторий их движения по образовательному пространству);
- обеспечением школы ресурсами (информационными, кадровыми, программно-методическими, финансовыми и др.);
- внутренней образовательной средой школы, общешкольными условиями жизнедеятельности, школьной культурой;
- персоналом школы, ее педагогическим коллективом;
- внешними связями школы и др.

Данная классификация позволяет продемонстрировать объективную, полную и конкретную оценку инновационным процессам, а также определить неоднородность инновации и подобрать методы управления каждой из них.

Особое место по проблемам педагогической инноватики занимают критерии, как признаки, на основании которых производится оценка новшеств. Анализ критериев, представленных в работах В.И. Загвязинского, И.Р. Лазаренко, Т.Г. Новиковой, А.И. Пригожина, Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова, М.М. Поташника, В.С. Лазарева, Г.Г. Шек и др., позволил нам составить обобщенную таблицу частоты встречающихся критериев в исследованиях образовательных инноваций (таблица 2).

## Критериев образовательных инноваций

№	Критерии, признаки новшеств	В.И. Загвязинский	В.М. Кларин	И.А. Колесникова	Т.Г. Новикова	М.М. Поташник	Т.И. Шамова	Г.Г. Шек	А.В. Хуторской
1.	Актуальность (нацеленность новшеств на решение современных проблем)	+	+	+	+	+	+	+	+
2.	Новизна в содержании решения проблем	+	+	+	+	+	+	+	+
3.	Научность	+	+						+
4.	Выделения научной идеи	+	+				+		
5.	Оптимальность новшества	+							
6.	Стабильность новшества	+							
7.	Транслируемость и воспроизводимость новшеств	+			+		+		+
8.	Масштабность новшества				+				
9.	Реализуемость новшеств				+				+
10.	Реалистичность новшеств				+				
11.	Результативность и эффективность новшеств	+			+	+	+	+	+
12.	Перспективность новшеств	+		+	+				+

Обратимся к рассмотрению особо часто встречающихся критериев. Актуальность как критерий указывает на степень значимости проблемы, на решение которой направлено новшество, нововведение; предполагает разработку, внедрение и использование таких новаций, которые обусловлены объективными потребностями практики образования региона, образовательного учреждения. Критерий актуальности характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения, он динамичен и зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Новизна – непереносимое свойство и самостоятельная ценность любого новшества, нововведения, отличающее его от предшественников. Содержание новшества составляют изменения, выявленные в составе объекта, его структуре и функциональных характеристиках. Новое в образовании раскрывается как новизна результата (факт, явление, принцип, модель, теория, концепция, закон); новизна процесса (технология образовательной деятельности, метод исследования, мониторинг, диагностический тест); новизна идеи (постановка проблемы, формулировка задач, выдвижение гипотезы).

Научность как критерий оценки новшества предполагает соответствие современному уровню развития науки. Научность как критерий предполагает, что новшество разработано на принципах науки, отвечает требованиям науки, обоснованность выводов, прогнозов строится на базе научных данных. Новые научные идеи, возникшие в процессе творческой деятельности, выражают потенциальные возможности действительности, момент будущего в настоящем. Идеи могут стать определяющим условием для переосмысления какой-либо группы фактов, явлений и дальнейшего углубления их понимания.

Результативность предполагает, что при использовании нового ожидается получение более высоких результатов, чем в традиционной практике. Результативность может быть выявлена только в процессе инновации – внедрении и использовании нового в практике образования. Эффективность – отношение между заданными и достигаемыми результатами и характеризует уровень деятельности по степени приближения к цели; эффективность рассматривается и как характеристика, отражающая отношение между достигнутой и возможной продуктивностью, или результативностью.

Реалистичность как критерий предполагает оценку того, насколько реально может существовать в практике та или иная новация.

Увеличение масштабов распространения явления считается одним из значимых критериев новшеств – транслируемость, тиражируемость, воспроизводимость и т.д. Воспроизводимость определяется как основной критерий практической значимости того или иного опыта, позволяющим принять решение о целесообразности его повсеместного использования, и воспроизводимость данных идей, в новые условия.

Проведенный анализ позволил выявить различные параметры инноваций, выявить характеристики качеств и свойств новшеств, раскрыл сложную внутреннюю структуру новаций, создал основания для выделения критериев их оценки.

**Выводы.** Таким образом, классификации инноваций актуализируют такие аспекты:

- осуществлять привязку к тому или иному типу инновации в зависимости от характера их поведения в процессе практической инновационной деятельности, разрабатывать эффективную управленческую стратегию, направленную на реализацию нововведений;

- создавать механизмы и организационные формы управления инновациями и инновационной деятельностью в зависимости от типа инноваций;

- определять методы, способы и формы реализации и продвижения инновационной программы и инновационных технологий в зависимости от различных типов инноваций;

- оптимизировать организационные формы инновационной деятельности и управление инновационными процессами.

#### Литература:

1. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования: монография. – 2-е изд. – Москва: Логос, 2015. – 140 с.

2. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. – Москва: Луч, 2016. – 640 с.

3. Колесова С.В. Инновационные стратегии и интерактивные технологии в подготовке магистров педагогического образования // Вестник АлтГПА. – 2015. – № 23. – С. 35-39.

4. Куликова Л.Г. Инновационные процессы в образовании как комплексная педагогическая проблема: коллективная монография // Современные проблемы непрерывного педагогического образования. – Барнаул, 2018. – С. 167-183.
5. Лазаренко И.Р. Основы управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования: монография. – Барнаул, АГУ, 2004. – 338 с.
6. Ларина В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных школ: монография. – Киров, 2006. – 115 с.
7. Новикова Т.Г. Развитие инновационных образовательных учреждений в России и за рубежом коллективная монография / Копытов А.Д., Новикова Т.Г., Пальянов М.П., Сетрукова Л.А., Федотова Е.Е., Черепанова Т.Б. – Томск, 2004. – 200 с.
8. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект: монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 208 с.
9. Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под ред. И.Р. Лазаренко, А.А. Веряева. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.
10. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

Педагогика

УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна**

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

**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**

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

**студент Сидоров Андрей Николаевич**

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

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В данной статье авторами рассматриваются инновационные технологии профессионального обучения с позиции их эффективной интеграции в образовательный процесс с целью повышения скорости и качества подготовки конкурентоспособных специалистов по направлению подготовки «Профессиональное обучение». В статье главным образом производится теоретический анализ проблемного и контекстного обучения с позиции их характерных особенностей, возможностей практического применения и сочетания с рядом других методов. Так, стоит также отметить, что особое место в формировании компетенций обучающихся занимает упор педагога на их самостоятельную подготовку, что позволит более эффективно организовывать самообразование и развитие, привить стремление к непрерывному образованию.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, технологии обучения, профессиональное обучение, инновации, развитие образования.

*Annotation:* In this article, the authors consider some innovative technologies of vocational training from the standpoint of their effective integration into the educational process in order to increase the speed and quality of training competitive specialists in the direction of training "Vocational training". The article mainly provides a theoretical analysis of problem-based and contextual learning from the standpoint of their characteristic features, possibilities of practical application and combination with a number of other methods. So, it should also be noted that a special place in the formation of the competencies of students is occupied by the teacher's emphasis on their independent training, which will make it possible to more effectively organize self-education and development, instill a desire for lifelong education.

*Keywords:* vocational education, learning technologies, vocational training, innovation, education development.

**Введение.** На современном этапе российская образовательная система нуждается в мобильных, конкурентоспособных и активных специалистов педагогических специальностей, что обуславливается необходимостью формирования кадрового потенциала, способного осуществлять инновационные процессы в образовании. Обучение таких специалистов – это довольно длительный и многоплановый процесс, предполагающий не только привитие профессиональной культуры, но и формирование ряда компетенций, интегрированных в инновационное образование. Так, сегодня вектор технологий обучения, применяемых в высших учебных заведениях переносится с традиционного на инновационный. Наряду с этим, четкое формирование новейшей системы профессиональной подготовки требует от педагогов полного погружения в образовательный процесс и многоаспектное введение инновационных форм обучения. Так, будущие педагоги среднего и высшего профессионального образования – это текущие студенты, обучающиеся по направлению «Профессиональное обучение». Стоит отметить, что, только воздействуя на обучающихся в ходе образовательного процесса, образовательная система Российской Федерации в перспективе имеет шансы на получение высококвалифицированных специалистов, способных внедрять инновации. Так, текущая задача педагогов профессионального обучения заключается в применении инновационных технологий обучения, что позволит осуществлять более комплексную подготовку обучающихся.

Формулировка цели статьи – теоретический анализ современных актуальных инновационных технологий профессионального обучения и определение их роли в формировании компетентных и мобильных специалистов.

**Изложение основного материала статьи.** В условиях постоянно растущих требований государства к подготовке специалистов особенно актуально развивать инновационную направленность образовательных процессов. Так, подчеркивая вышеизложенное, стоит отметить, что сегодня уже ведется активное использование инновационных технологий в профессиональном обучении. Кроме того, с каждым годом охват данных процессов расширяется, что также подчеркивает актуальность тематики. Вместе с тем, важно осуществлять комплексный подбор наиболее эффективных и в тоже время действенных технологий профессионального обучения, применение которых будет соответствовать целям не только текущего, но и будущего среднего и высшего профессионального образования Российской Федерации [7]. Таким образом, важно рассмотреть особенности внедрения инновационных технологий в образовательный процесс при подготовке специалистов по направлению «Профессиональное обучение».

Инновационные технологии обучения – это совокупность методологии, используемой в ходе образовательного процесса, главная особенность которой заключается в первостепенной ориентации на активность обучающегося. В отличие от традиционных технологий, они способствуют более комплексному и ускоренному формированию знаний, умений, навыков и компетенций, что обуславливается применением различного инструментария в ходе учебно-воспитательной деятельности. Зачастую, это такие способы организации обучения, при которых обучающийся становится центральным звеном, выполняющим ведущую роль в образовательной подготовке. Кроме того, он имеет возможность выбора форм и методов подготовки, а также способов построения учебного процесса. Педагог в таком случае выступает также активным участником системы; показывая свою заинтересованность в подготовке специалистов он не только повышает мотивацию и интерес обучающихся, но и производит многосторонний обмен опытом, в ходе которого формирование компетенций происходит в ускоренном формате [8].

Вместе с тем, внедрение инновационных технологий в профессиональном обучении имеет ряд особенностей, связанных со спецификой подготовки таких специалистов. Во-первых, это особенности, связанные с «двойной» системой подготовки будущих специалистов профессионального обучения – с одной стороны, студент изучает множество дисциплин, связанных с учебно-воспитательной деятельностью и спецификой системы профессионального образования, а с другой – производится базовая подготовка по профильной дисциплине, на которой в будущем будет основываться преподавательская функция обучающегося [9]. Это порождает ряд условий использования инновационных технологий, связанных с необходимостью внедрения инноваций по каждому циклу учебных дисциплин, что с этапов обучения позволит привить студентам «привычку» к использованию таковых. На наглядном примере обучающиеся подсознательно переймут опыт старших педагогов и будут использовать его в ходе собственной дальнейшей профессиональной деятельности. Во-вторых, характерной особенностью становится необходимость предоставления возможности в проектировании и моделировании будущей деятельности студентами с применениями инновационных технологий. Такой подход уже с этапов обучения позволит обучающимся овладеть необходимыми умениями и навыками в разработке планов учебных занятий по профилю подготовки, с активным применением и внедрением инноваций. Это также способствует зарождению стиля ведения образовательного процесса будущего педагога, наладит обмен опытом и позволит создать уже на этапе обучения авторские подходы к формированию учебных программ. В-третьих, важно понимать, что подготовка специалистов по направлению «Профессиональное обучение» должна соответствовать текущим требованиям ФГОС, что попросту обуславливает активное применение инновационных технологий с позиции формирования компетенций [6]. Ряд изложенных в стандарте педагога профессионального обучения, как профессиональных, так и общепрофессиональных компетенций, не может быть сформирован в ходе традиционной ориентации учебного процесса. Таким образом, применение инновационных технологий профессионального обучения является довольно взаимообусловленным процессом; наряду с этим, необходимо рассмотреть перспективнейшие технологии обучения, которые обучающиеся смогут использовать в ходе дальнейшей профессиональной деятельности:

**Проблемное обучение.** Главное преимущество данной технологии заключается в возможности широкого использования вне зависимости от преподаваемой учебной дисциплины. Её сущность сводится к постановке ряда проблемных вопросов, которые сформируют поле для активного выражения собственного мнения обучающимися. Кроме того, её активное сочетание с методом дискуссии также является довольно перспективным направлением, возможности применения которого позволяю повысить эффективность профессионального обучения [5].

Главным недостатком проблемного обучения со стороны педагога является необходимость владения навыками управления образовательного процесса, быстрого формирования проблемных вопросов, а также активного стимулирования активности обучающегося. Вместе с тем, как показывает практика, предварительная подготовка позволяет решить эту проблему.

С позиции применения данной технологии в профессиональном обучении важно отметить, что она способствует активному формированию ряда компетенций, например, ОК-4, ОК-5, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ПК-1, ПК-5 и другие. Это подчеркивает высокую эффективность сочетания метода проблемного обучения с методом дискуссии, беседы и ряда других, направленных на осуществление многосторонней коммуникации.

**Контекстное обучение.** Сущность данной технологии тесно связана с формированием у обучающихся умений и навыков по осуществлению будущей профессиональной и учебной деятельности. Главное преимущество данной технологии заключается в активном сочетании ряда инновационных технологий – проектного, интерактивного и ситуационного обучения. При этом, деятельность обучающегося в ходе образовательного процесса направляется на нестандартное изучение лекций и совместное проведение семинаров, подготовку и проведение игровых форм взаимодействия, реализацию специальных курсов и учебных занятий, а также осуществление учебно-профессиональной деятельности в виде практики, выполнения научно-исследовательских работ, реализации курсовых проектов и так далее [3].

Все вышперечисленное в совокупности становится активным инструментарием в подготовке обучающихся по направлению «Профессиональное обучение», сочетание которого с инновационными формами проведения учебных занятий позволит более точно подходить к организации учебного процесса.

Важными преимуществами выступает ориентация на повышенный потенциал студента, т.к. именно он в совокупности с педагогом выполняет управленческую функцию; вместе с тем, реализация технологии предполагает не только активную деятельность, но и её разноплановость, что достигается путем использования набора сценариев с ситуационными проблемами. Так, данная технология позволяет организовывать также коллективно-творческую и индивидуальную работу с повышенной результативностью за счет сочетания научного, проективного и методического компонентов профессиональной деятельности.

Так, уже на примере двух вышезложенных технологий обучения можно видеть, что их инновационный характер тесно связан с интеграцией ряда методов обучения и последующего создания комплексной системы подготовки обучающихся. Кроме того, важно понимать, что вне зависимости и вида технологии, педагогу, как организатору образовательного процесса, необходимо учитывать ряд критериев:

1. Использование эффективного методологического инструментария в зависимости от требований конкретной группы, её особенностей и стремлений.
2. Учет модульной системы при построении педагогической технологии.
3. Сочетание нескольких форм обучения, например, электронного и очного, что позволит частично реализовать актуальную технологию перевернутого обучения.
4. Обеспечение постепенного повышения сложности выполняемых учебных задач в рамках учебно-воспитательного процесса; педагогу важно подходить от теоретических задач к более практическим, что гармонизирует процесс формирования знаний, умений, навыков и компетенций.

Помимо прочего, важно ориентироваться на эффективную организацию самостоятельной работы обучающихся, что также является способом обеспечения их более комплексной подготовки. В этом случае эффективно использовать кейс-метод, проектное обучение, игровые технологии, а также способы дистанционного или электронного обучения [4].

Как показывают множественные исследования авторов, при упоре на самостоятельную деятельность студентов, педагог может повысить эффективность их образовательного пути, что достигается включением планирования и методов самообразования, саморазвития в деятельности обучающихся. В целом, такой подход соответствует текущим требованиям современного профессионального обучения [1, 2].

**Выводы.** Таким образом, применение инновационных технологий профессионального обучения является одновременно сложным и перспективным направлением деятельности педагога. Такой подход позволяет активизировать студентов, произвести многосторонний обмен опытом, а также сформировать в более комплексном формате компетенции у обучающихся. Важно в таком случае проводить поиск оптимальных форм и методов осуществления технологий обучения для конкретной учебной группы, что позволит более комплексно и результативно влиять на образовательный процесс с позиции более активного включения студентов в образовательный процесс.

Произведенный теоретический анализ показал, что одними из перспективных и в тоже время эффективных становятся технологии проблемного и контекстного обучения, каждая из которых имеет ряд преимуществ. Вместе с тем, в ходе образовательного процесса педагог должен ориентироваться также на эффективную организацию самостоятельной работы студентов при помощи различных методов и технологий обучения, что позволит повысить их активность, личностную вовлеченность, а также активизирует стремление к самообразованию и саморазвитию.

#### **Литература:**

1. Ваганова О.И. Образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5. – С. 1-7.
2. Ваганова О.И. Технология контекстного обучения педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65-3. – С. 8-10.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Пчелякова В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-1.
4. Винникова И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» // Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация. Сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – 2017. – С. 216-220.
5. Митькина А.Д. Проблемное обучение в современном образовании // Вестник науки и образования. – 2019. – №5 (59). – С. 56-59.
6. Тедорадзе Т.Г., Романова М.Л., Шапошников В.Л., Глушенко Т.Е. Функции самостоятельной работы студентов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2021. – №2 (192). – С. 312-317.
7. Уракова Е.А. Особенности непрерывного многоуровневого высшего профессионального образования // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский Университет. – Нижний Новгород. – 2021. – С. 55-57.
8. Хижная А.В., Бекетова Ю.А., Захарова Н.А. Образовательные технологии в профессиональном образовании // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 55-57.
9. Хижная А.В., Максимова К.А., Бакулина Н.А. Организация самостоятельной работы студентов на основе образовательной платформы moodle // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 197-201.

Педагогика

#### **УДК 37.013.42**

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**

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

**магистрант Шарова Мария Дмитриевна**

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

#### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ работы социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков в условиях социально-реабилитационного центра. Доказана необходимость использования специальных профилактических тематических программ по предотвращению подростковой дезадаптации. Представлены результаты исследований склонности подростков к употреблению психоактивных веществ, проведенных на базе социально-реабилитационного центра г. Нижнего Новгорода. Эффективность реализованной программы обоснована данными качественного и количественного анализа итогов профилактической работы.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, дезадаптация, социально-реабилитационный центр, профилактика, психоактивные вещества.

*Annotation.* The article presents an analysis of the work of a social pedagogue on the prevention of deviant behavior of adolescents in the conditions of a social rehabilitation center. The necessity of using special preventive thematic programs to prevent adolescent maladaptation has been proven. The results of studies of the tendency of adolescents to use psychoactive substances, conducted on the basis of the social and rehabilitation center of Nizhny Novgorod, are presented. The effectiveness of the implemented program is justified by the data of qualitative and quantitative analysis of the results of preventive work. and quantitative analysis of the results of speech therapy work is proposed.

*Keywords:* deviant behavior, maladaptation, social rehabilitation center, prevention, psychoactive substances.

**Введение.** Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения детей имеет актуальный характер, т.к. данное явление

обнаруживает стойкую тенденцию к распространению в детско-подростковой среде и представляет собой проекцию всех социальных проблем, накопленных в обществе. Исследователи (П.А. Кисляков, А.-Л.С. Меерсон, П.А. Егорова и др.) доказывают, что ключевой характеристикой современного мира являются: нестабильность, непредсказуемость, сложность и неопределенность в различных сферах жизни человека, появление новых рисков [7]. Наряду с известными проявлениями социальной дезадаптации детей ученые отмечают появление относительно новых форм отклоняющегося поведения школьников (зависимость от видеофильмов, компьютерных игр, религиозных сект и т.д.). В создавшейся ситуации наиболее социально значимыми задачами становятся проведение комплексной профилактики негативных явлений в детской среде и разработка эффективных механизмов предупреждения и коррекции девиантного поведения [3].

Так, М.А. Болдина, Ю.С. Никонов доказывают, что детско-подростковая дезадаптация приобретает масштабный прогрессирующий характер, и профилактика девиантного поведения является ведущей технологией социальной работы с детьми, имеющими отклонения от социальных норм [3, С. 100].

Значительная часть исследований по данной проблематике посвящена основам профилактической деятельности (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Н.Б. Каратаева, И.Д. Муратова, П.И. Сидоров, М.В. Шакурова и др.). В работах В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, М.П. Зайцева, А.А. Иванцовой, Ф.А. Мустаевой, Р.В. Овчаровой отражена специфика работы социального педагога по предупреждению и коррекции отклоняющегося поведения. Несмотря на различные ракурсы исследуемой проблемы, ученые единодушны в том, что ведущим подходом в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних является социально-педагогическая насыщенность и комплексный характер данной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Практика показывает, что отклоняющееся поведение личности находится в сфере внимания различных социальных структур, областей научного знания и методической работы. Формат отрегулированного комплексного взаимодействия социально-педагогической поддержки, психологической и медицинской помощи, правового надзора обеспечивает реальную возможность решать проблему девиаций в детско-подростковой среде.

В социально-педагогической работе по преодолению девиантного поведения детей исследователи (Л.А. Азарова, В.А. Святковский, К.М. Арымбаева и др.) выделяют 2 направления: предупреждение (профилактика) и коррекцию (реабилитация)[1;2]. Так, К.М. Арымбаева описывает три уровня социально-педагогической профилактики.

Первый уровень автор связывает первоначальным предупреждением развития педагогической запущенности ребенка, которая требует немедленного вмешательства социального педагога. На этом уровне незамедлительное сопровождение школьника могут компенсировать запущенность через вовлечение его в интересные виды деятельности, яркие события, организацию грамотной помощи в учебе.

Второй уровень автор связывает с вторичной профилактикой, когда поведение подростка можно характеризовать как асоциальное, приобретающее перманентный характер. В данном случае социально-педагогическая работа предполагает разветвленный и комплексный характер с использованием большого спектра психологических методов (тренингов, доверительных бесед, групповых занятий, изоляции негативных воздействий). Кроме того, на данной стадии социальному педагогу приходится прибегать к правовой поддержке.

Третий уровень профилактики подразумевает интеграцию различных видов и способов воздействия на личность подростка: его сознание, установки, негативный опыт, поведение, деятельность. Девиантное поведение этого уровня может отличаться агрессивностью и граничить с делинквентностью. Социально-педагогическая деятельность в данном случае предполагает использование разнообразных инструментов психологического, административного, информационного, правового, а подчас медицинского характера [2].

На основе изучения исследований опыта профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних (В.А. Ананьев., С.П. Евсеев, Д.Н. Давиденко, Г.А. Корчагина, И.И. Хажиллина). А.Г. Грецов выделяет следующие подходы:

1. Информационный: популяризация информации о пагубном влиянии девиантного поведения на саму личность, ее окружение и социум в целом.
2. Девиантное поведение как результат негативного влияния на эмоциональную область психики ребенка, его внутреннюю незащищенность, и как следствие - неустойчивость самооценки, отсутствие самоконтроля. Данный подход подразумевает профилактическую помощь в развитии навыков рефлексии и саморегуляции.
3. Девиантное поведение как результат отсутствия позитивного личного опыта в решении проблем, беспомощность в напряженных ситуациях жизнедеятельности, неумение выстроить систему противостояния негативным влиянием микросоциума. Социально-педагогическая поддержка в данном случае предполагает приобщение подростка к правилам поведения в обществе, научение анализу проблемных ситуаций и вариантов выхода из них, развитие коммуникативных навыков.
4. Подростковая девиация как следствие воздействия различных комбинаций социальных факторов. Данный подход предполагает развертывание социально-педагогической, психологической работы с подростком в направлении освоения навыков общения с различными категориями людей, умений отстаивать свою позицию и противостоять влиянию негативных факторов социализации.

Автор показывает пути преодоления девиантных проявлений в подростковой среде: укрепление в глазах подростков ценности здоровья как источника жизненного благополучия, формирование потребности в поддержании здорового образа жизни [6, С. 179]. По мнению автора, этот путь может обеспечить приобщение несовершеннолетних к видам деятельности и жизненным ценностям, несовместимым с девиантным поведением и сформировать стойкое неприятие к проявлениям аморально и асоциального поведения.

В данном контексте следует отметить, что наиболее перспективными в общей системе социально-защитных детских учреждений являются социально-реабилитационные центры. В.А. Петьков считает, что данные учреждения позволяют комплексно решать проблемы коррекционно-реабилитационной работы, как с самим ребенком, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, так и со средой, в которой он оказался, включая семью.

Автор выделяет основные задачи социально-реабилитационного центра: педагогическая поддержка воспитанников, оказание им помощи в преодолении социально-психологической дезадаптации, создание условий для формирования социальной активности личности, развития коммуникативных качеств, необходимых для полноценного общения [8, С. 301].

Н.Г. Голоухова раскрывает основные задачи центра: создание комфортной социально-психологической атмосферы для ребенка, благодаря чему становится возможным частичное или полное восстановление его контакта с социумом [5]. А.Г. Федякина, С.В. Старцева доказывают, что «главным отличием социально-реабилитационного центра является ориентир на устройство дальнейшей жизни несовершеннолетнего», что такие «центры обращают внимание не только на самого ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, но и на его семью и среду обитания в целом» [9]. Естественно утверждать, что социально-педагогическая работа в таких структурах требует особых компетенций специалистов в силу специфики детей, их родителей и жизненных ситуаций, в которых они оказались. Основными особенностями социально-

педагогической работы, проводимой в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, является ее гибкость, разносторонность, комбинаторика используемых технологий, адресность, своевременность.

Представим результаты практической социально-педагогической деятельности по профилактике девиантного поведения (конкретно – применение ПАВ), проведенной на базе СРЦН «Солнышко» г. Нижнего Новгорода. Исследование проводилось в структурном подразделении СРЦН Отделении социальной реабилитации в группе «Семья», в котором приняло участие 10 подростков 12-16 лет. В качестве диагностического материала для изучения акцентуаций и отклонений поведения подростков использовались следующие методики:

1. Опросник Г. Шмишека.
2. Опросник «Склонность к девиантному поведению» (А.Н. Орел).
3. Опросник Баса-Дарки.

Наиболее выраженными показателями по методике №1 были отмечены: гипертимность, эмоциональность, застревание, тревожность, демонстративность, циклотимность, возбудимость.

Анализ результатов методики «Склонность к девиантному поведению» показал, что испытуемые открыто позиционируют свои ценности, нормы, правила жизни и предпочтения, не подстраивая свои ответы под социально приемлемые каноны. Психологами доказано, что подростки имеют предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. У некоторых детей выявляется низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, агрессивные тенденции [4].

У воспитанников СРЦН «Солнышко» наблюдались: низкий уровень (или отсутствие) самоконтроля, неуправляемость эмоций, неразвитость воли, неспособность управлять поведенческими реакциями, несформированность навыков позитивной коммуникации. Согласно данным, полученным по методике Басса – Дарки, был сделан вывод о том, что большинству испытуемых присуще использование физической силы, негативные чувства выражаются через крик и угрозы; у подростков было выявлено проявление косвенной агрессии и подозрительности.

Проведенные диагностические исследования дали обоснование для проведения профилактической работы с данной группой подростков через использование специальной социально – педагогической программы «Профилактика девиантного поведения». Программа профилактики направлена на освоение подростками знаний о качественном и здоровом образе жизни, формирование нравственных установок, снижающих вероятность приобщения к вредным привычкам (в частности, употреблению ПАВ), расширение спектра форм позитивной коммуникации.

Цели программы:

1. Формирование развивающего контента о полезных и вредных привычках (видео-, киноматериалы, разработки лекций, бесед, дискуссий, игровые сценарии, кейсы и т.п.).
2. Ознакомление школьников с информацией о последствиях пагубных привычек.
3. Мотивация подростков на освоение положительного социального опыта.
4. Ознакомление подростков с техниками саморегуляции и самооценки.
5. Выработка навыков позитивной коммуникации.

Программа включала 7 занятий продолжительностью 45 минут, которые проводились два раза в неделю. В работе с подростками профилактические занятия проходили в групповой форме, которая позволила применить технологию кейсов, групповые дискуссии, просмотр видеосюжетов, ролевые игры. В задачи занятий входило обсуждение важных коммуникативных вопросов, освоение этики поведения, развитие навыков саморегуляции, решений конфликтных ситуаций, отработка умений отстаивать свою позицию и т.д.

Необходимо отметить, что при проведении занятий создавалась оптимизирующая среда, которая создавала доброжелательную атмосферу, мотивировала воспитанников к общению, способствовала проявлению инициативы. Предполагалось, что занятия по данной программе помогут подросткам разобраться в своих пристрастиях, интересах, жизненных ценностях, определить приоритеты в выборе способов проведения досуга, общения со сверстниками и взрослыми, находить конструктивный выход из ситуаций конфликта как со сверстниками, так и с взрослыми. Данная программа представлена в таблице 1.

Таблица 1

#### Программа профилактики девиантного поведения

№	Тема	Цель занятия	Методы
1.	Вводное занятие	Формирование групп для совместной работы. Знакомство, обсуждение и принятие норм общения в группе (кодекс поведения), обсуждение тем для дискуссий.	Беседа, ролевая игра, взаимное интервью.
2.	«ПАВ: мнимое счастье»	Ознакомление подростков с базой данных о влиянии ПАВ на человека, его здоровье и жизнь.	Просмотр видеofilmа с последующим обсуждением.
3.	«Учимся жить здорово!»	Тренинг поведения в ситуациях, связанных с употреблением ПАВ, и приобщения к здоровому образу жизни.	Тренинговые упражнения, ролевая дискуссия.
4.	«Я и мир»	Изучение социальных ролей, обсуждение поведения человека в различных жизненных ситуациях.	Дискуссия Игра «Аквариум» кейс-метод.
5.	«Учимся говорить правильно»	Тренинг общения, освоение навыков речевого взаимодействия.	Техника «Мыслительные шапки», игра «Приоритеты».
6.	«Взаимоотношения полов»	Освоение навыков общения с противоположным полом.	«Круглый стол».
7.	Заключительная встреча	Обсуждение результатов работы и планов на последующие встречи.	Техника «Снежный ком».

Критерием эффективности профилактической работы являлся постоянный мониторинг результатов занятий и получение обратной связи от воспитанников. Одной из форм обратной связи явилось анонимное анкетирование.



Так, после реализации социально-педагогической программы «Профилактика девиантного поведения» с целью выявления её результативности воспитанникам было предложено повторно пройти диагностическое исследование, которое включало в себя те же методики, что и в начале работы. При сопоставлении результатов первичного и повторного исследований был сделан вывод о том, что после проведения мероприятий программы профилактики, произошло снижение таких показателей: гипертимность и циклотимность – на 8,75%, эмоциональность – 12,5%, демонстративность – 6,6%, застревание и тревожность – на 10%, педантичность – на 4,2%, возбудимость и экзальтированность – на 5%.

При сравнении результатов первичного и повторного исследований по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» было выявлено, что показатели снижены в среднем на 3%. Данные, полученные по методике Баса-Дарки после проведения программы профилактики девиантного поведения, показали, что индикатор физической агрессии снижен на 12,9%, косвенной агрессии – на 11,9%, склонности к раздражению – на 11%, негативизма – на 9,5%, обиды – на 7,9%, подозрительности – на 11,3%, вербальной агрессии – на 12,4%, чувства вины – на 8,3%.

На заключительном занятии программы профилактики подросткам была предложена анкета, которая давала возможность получить обратную связь и оценить отношение участников к проведенным занятиям. Анкета носила анонимный характер. По данным анкетирования были сделаны выводы. Положительными результатами явились следующие: 75% участников программы отметили, что на занятиях была организована увлекательная деятельность; 60% - что обсуждались важные для них вопросы; 50% получили новую интересную информацию; 40% отметили, что поняли правила поведения при общении с людьми. Вместе с тем, стоит отметить, что об отказе от вредных привычек задумались лишь 10% воспитанников. Таким образом, из ответов участников анкетирования следует, что подростки испытывали искренний интерес к проведенным занятиям. Темы, обсуждаемые на встречах, были актуальны для них, содержали жизненно значимый контент. Большинство участников встреч включились в работу, т.к. обсуждаемые вопросы соответствовали их возрасту, образу жизни, интересам. В беседах после занятий подростки отмечали интересные виды и формы работы, которые использовались в процессе реализации программы; некоторые выразили желание продолжить подобные встречи. Совокупность отмеченных результатов позволяет утверждать, что в результате реализации мероприятий программы профилактики проявляется тенденция к снижению риска приобщения детей к алкоголю и курению, а также к другим девиациям. Естественно утверждать, что полученные результаты имеют личностный характер, но данный этап работы с подростками показал необходимость не только информирования их об опасности увлечения ПАВ, но и выработке нравственных установок, которые снижают вероятность аддиктивных проявлений.

**Выводы.** На основании проведенного исследования были получены следующие результаты: после посещения занятий у испытуемых улучшились межличностные отношения, стала развиваться способность сдерживать эмоции, нормализовалось поведение в критических ситуациях общения. Важным показателем действенности профилактической программы явилось желание подростков продолжить занятия по интересующим их темам: права учащихся, школьная жизнь, конфликты в семье, современные хобби, интернет, отношения полов, образование и т.д. Результаты реализации программы по профилактике девиантного поведения подростков-воспитанников социально-реабилитационного центра доказали необходимость расширения комплекса воспитательных технологий и тематики занятий.

#### **Литература:**

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения / Л.А. Азарова, В.А. Сятковский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
2. Арымбаева, К.М. Организация профилактической работы по предупреждению девиантного поведения подростков / К.М. Арымбаева // Социальная педагогика: традиции и инновации. Материалы всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18-21 марта 2009 г. – Екатеринбург: УрГПУ, 2009. – С. 201-202
3. Болдина М.А., Никонов Ю.С. Девиантное поведение подростков как социальная проблема // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС. – Т. 15, № 1. – 2016. – С. 98-102
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Социально-психологические и личностные особенности подростков – свидетелей буллинга // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 10
5. Голоухова Н.Г. Методика и технология работы социального педагога. – Архангельск: АГУ, 2010. – 152 с.
6. Грецов А.Г. Тренинговые технологии первичной профилактики аддиктивного поведения подростков и методика оценки их эффективности / А.Г. Грецов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – №153-1. – С. 178-185
7. Кисляков П.А., Меерсон А.-Л.С., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 11.
8. Петьков В.А. Технология педагогической поддержки социализации воспитанников социально-реабилитационного центра // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 300-302
9. Федякина А. Г, Старцева С.В. Место социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних в системе социальной защиты детей // Вопросы студенческой науки. – Выпуск №12 (40), декабрь. – 2019. – С. 91-93

**Педагогика**

#### **УДК 37.01**

**выпускник аспирантуры Лепчикова Саргы Петровна**

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются выступающие в качестве методологии педагогики особенности философских направлений. Актуализируется вопрос изучения основания существующих философских направлений педагогики и теоретически обосновать, и выявить особенности становления современного философского основания педагогики в условиях информатизации и цифровизации общественной жизни, которая обусловила новые подходы в образовании. Философия образования имеет влияние на систему образования в целом, например какие предметы или темы преподаются, как они преподаются, а также систему ценностей, которые формируются, как косвенно, так и явно, в рамках основной

учебной программы и вокруг нее. В настоящее время пандемия предоставила возможность переформатировать образование, следовательно, актуализируется вопрос о современных философских основаниях педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* философское направление, концепция, информатизация.

*Annotation.* The article discusses the features of philosophical trends that act as a methodology of pedagogy. The issue of studying the foundations of the existing philosophical directions of pedagogy is actualized and theoretically substantiated and identifies the features of the formation of the modern philosophical foundation of pedagogy in the conditions of informatization and digitalization of public life, which led to new approaches in education. The philosophy of education has an impact on the education system as a whole, for example, what subjects or topics are taught, how they are taught, as well as the system of values that are formed, both indirectly and explicitly, within and around the core curriculum. Currently, the pandemic has provided an opportunity to reformat education, therefore, the issue of modern philosophical foundations of pedagogical activity is being updated.

*Keywords:* philosophical direction, concept, informatization.

**Введение.** Современное образование принимает вызов XXI века, в котором существует необходимость формирования нового типа мышления, сознания, восприятия мира. Концепции обучения и воспитания личности разрабатываются на основе философских положений. В своей деятельности педагоги исходят от философских оснований, оно выступает в качестве источника идей, которая составляет ценности и нормы, раскрываемые в воспитательной и образовательной практике. Возникает актуализация проблемы создания новых образовательных моделей и парадигм образования, которые будут соответствовать информационно-технологическим тенденциям настоящего времени. Значимыми приоритетами государственной политики Российской Федерации выступает построение цифровой экономики и цифрового образования что зафиксировано в федеральном стратегическом документе – Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы».

**Изложение основного материала статьи.** Методологической основой педагогики является философия, с опорой на нее разрабатываются концепции воспитания и обучения. Философия основа всех наук и носит междисциплинарный характер. Становление философии образования в западном обществоведении произошло во второй половине XIX века [14]. Однако, философские осмысления образования, воспитания и развития обсуждались еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Дж. Локком, И.Ф. Гербартом [9].

На сегодняшний день существуют философские направления, которые выступают в качестве методологии педагогики, основные из них: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм. Вкратце рассмотрим их.

Экзистенциализм в педагогике фокусируется на свободе человека выбирать свою цель в жизни. Экзистенциалисты твердо убеждены, что у них есть свобода и выбор, однако следует полагать, что свобода выбора – большая ответственность. Не существует определенного ответа, правильный ли выбор делает индивид в той или иной ситуации. Следует также полагать, что данный выбор является верным для нас самих, т.е. подлинным. Согласно экзистенциализму, нам нужно сделать выбор, который поможет достичь некоего удовлетворения. Роль экзистенциального педагога состоит в том, чтобы воспитывать обучающегося, когда он ищет способы жизни, которые являются значимыми для него, а также информировать обучающихся о выборе, который они имеют в своей жизни. Слабыми сторонами могут быть неопределенное чувство долга перед обществом, а также отсутствие жизненного курса, т.е. нехватка структуры и направления.

Философская концепция неотомизма является основой обучения в католических школах. Основным положением выступает разделение сфер деятельности науки и религии и их взаимодополнение [3]. Роль неотомистского педагога состоит в том, чтобы интериоризировать духовно-нравственные нормы, ведь знание тех или иных норм не влечет за собой их выполнения, особенно в случае, когда оно является ситуативно невыгодным субъекту. Однако, недостатками педагогики неотомизма выступает отрицание развития окружающего мира, сущность мира не постижима наукой, в каком-то смысле подразумевает утопический характер вероисповедования.

Позитивизм выступает как враг религии, который стал новой формой социального управления и господства прошлого времени [1]. Система образования следует содействию пассивности и следованию правилам, полностью отбивая от себя критическое мышление. Данный подход целесообразен для изучения математики, но не для изучения гуманитарных наук.

Прагматическая педагогика обращает внимание на педагогические проблемы, приближает школу к жизни, индивидуализирует процесс обучения. Самореализация личности выступает основной задачей, обосновываясь на методе педоцентризма. Однако, работа больше направлена на практико-образующий фактор, а не на изучение объектов.

В педагогике диалектического материализма объектом педагогического воздействия выступают свойства личности, а не сама личность. Основными выступают методы исследования, которые характерны для естественных и общественных наук. Идеи диалектического материализма «личность развивается в деятельности» используются по сей день в педагогических концепциях.

Итак, философские исследования инициировали применение в педагогике таких подходов как системный, деятельностный, культурологический, аксиологический и т.п., что в свою очередь способствовало развитию образования [3]. Все философские направления имеют свою значимость в становлении педагогической науки, если даже в каких-то моментах не являются до конца апробированы. Философские основания педагогики помогают определить движущую цель образования, а также роли субъектов образования. Господствующее в определенный промежуток времени философское направление определяет роль учителя: начиная от всезнающего авторитарного до роли наставника; роль ученика: от послушного пассивного до принимающего активное участия в образовательном процессе и излагающего свою позицию. Когда мы смотрим через призму истории, мы видим, как философские течения приобрели и уменьшились в популярности, и как даже психологические исследования принимаются, игнорируются или даже отвергаются на основе философских взглядов определенного времени.

Так, Е.Р. Южанинова отмечает общие тенденции философии образования XXI века: кризис духовной ситуации нашего времени; требования информационного общества, трудности в определении идеалов и целей образования; конвергенция между различными направлениями в философии образования; поиск новых философских концепций, могущих служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики [10].

Б.Р. Мандель приводит нам возникшие в сфере философии образования направления, выстроенные на основе исторически-сложившихся концепций:

1. Аналитическая философия образования – отвергает необходимость познания бытия, смысла жизни и передачи знания. Целью выступает – научить молодежь логическому, рациональному мышлению, что будет способствовать ее более глубокому пониманию мира.

2. Критико-рационалистическая философия образования – опытно-научная педагогика, дистанцированная от ценностей и метафизики.

3. Гуманитарные направления в философии образования – берут начало с XIX века идеализма, экзистенциализма, философской антропологии. Она обогатила науку несколькими направлениями:

- герменевтический историзм (осмысление всех духовных объективаций человека, образующих некую целостность);
- структурная герменевтика (критическая интерпретация педагогических действий и взаимоотношений педагогического процесса, значение герменевтики в педагогической теории и практике);
- педагогическая антропология (от натуралистически-ориентированных до феноменологических, которая на сегодняшний день рассматривает «образ человека»);
- экзистенциально-диалогическая философия образования (основополагающий принцип воспитания и образования – диалог);
- критико-эмансипаторское направление (реорганизация образования, базирующееся на профессиональном обучении и строящийся на идеалах «конвивальности»);
- постмодернистская философия образования (против «диктата» теорий, за плюрализм педагогических практик и критической рефлексии) [4].

На основе философских направлений образования сложились парадигмы образования, основные из них: когнитивная, личностно-развивающая, практико-ориентированная, культурологическая, функционалистическая [8].

Образование должно реагировать на социокультурные изменения и отражать их, а также формировать тенденции, влиять на них и определять выбор в ситуациях бифуркации. Органично также и блокировать, пресекать негативные, разрушительные тенденции. В связи с этим на первый план выдвигаются не только организационные и дидактические проблемы, но и философии образования [5]. С середины 70-х гг. XX в. новая концепция мирового развития берет начало с разработок Д. Белла, Э. Тоффлера, Фурастье, Р. Хейлбронер и др., зарождается теория постиндустриального или информационного общества, его еще трактуют как техногенное или постмодерное, цифровое или даже посткапиталистическое.

В современной эпохе целью образовательной деятельности выступает не формирование ЗУН, а самоорганизация и творческие способности субъектов цифровой образовательной деятельности. А.В. Морозов пишет: «Цифровизация образования – это совокупность процессов, включающих: перевод содержания образовательных программ в цифровую форму и создание онлайн-курсов, позволяющих обучающимся самостоятельно получать знания; оснащение образовательных организаций необходимой инфраструктурой, позволяющей субъектам образовательного процесса использовать цифровой образовательный контент; переподготовку педагогов для эффективного применения цифрового образовательного контента в учебном процессе» [5, С. 106].

Так, К.Х. Делокаров утверждает, что современная цивилизация переживает бифуркационный этап своего развития. Происходит поиск новой образовательной парадигмы. Современные образовательные организации направлены не на формирование человека, целостной личности, а на формирование специалиста. Направленность образовательной парадигмы определяется потребностями экономики. Образование по большому счету стала подсистемой экономики. Задачей новой образовательной парадигмы выступает действие не только возможности рациональной сферы «Я», но и таких менее важных составляющих как чувства, вера и духовность. Устанавливается это в современных концепциях о самоорганизации. Установка на формирование синергичной личности должна стать ведущей в культуре, которая хочет преодолеть кризисное состояние современного мира [2].

В информационной эпохе происходит изменение ценностей и иное понимание связи философии и образования. Формирование личности человека происходит с помощью информационных импульсов, которые охватывают сознание, самосознание в конце концов выстраивают мировоззрение индивида, т.о. формируют ценностные ориентации, систему взглядов. Информационные импульсы по своей сущности требуют исходную информацию, которая генерируется в новую в связи с другими потоками. В любых преобразованиях в жизнедеятельности общества требуется информационное обеспечение, это связано с тем, что информационность содержится во всех аспектах жизни людей.

На современном этапе образование в первую очередь должно формировать умение ориентироваться в информационной среде и применять выцезенную информацию по назначению. Программа ЮНЕСКО приводит приоритетные области стратегического плана «Информация для всех»: информация в целях развития, информационная грамотность, сохранение информации, информационная этика, доступность информации [7].

Так, исследователь С.А. Бешенков отмечает, что особенности информационного социума актуализируют проблемы информационной безопасности личности. В связи с активным присутствием людей в просторах Интернета возникло новое социальное явление «личность онлайн», которая указывает, что личность существует в реальном, так и в виртуальном пространстве. Ученый утверждает, что сам процесс познания происходит в рамках новой научной парадигмы – «науки интенсивных данных». Эта парадигма провозглашает приоритет коммуникации и общения в процессе научного поиска над общепринятыми методологиями – теоретической и эмпирической [1]. Современные люди, участвующие в такой форме общества, можно назвать «цифровыми гражданами», регулярно использующие Интернет, живущие в двух пространствах одновременно (реальном и виртуальном). Фактами и характерными особенностями которых являются: ежедневное поглощение информации, визуальное восприятие информации через экраны, восприятие большого количества информации в течение короткого времени.

**Выводы.** Динамичное быстрое развитие информатизации общественной жизни обусловлено кризисом в системе развития духовных ценностей. Формирование новой системы ценностей, научной парадигмы и мировоззрения на данный момент остается открытым, являясь главным вопросом эпохи. Цифровые технологии предоставляют человеку мощнейший инструментарий, но важно учитывать то, что человек управляет техникой. Понимание того, что сущность техники не может быть понята вне человека ведет к антропоцентрической концепции. Как бы не изменилось образование, установка должна быть в том, что вокруг человека центрируется техника, выступая инструментом. Выстроив концепцию подобным образом, мы решим риски и угрозы со стороны цифровых технологий, т.о. мы решим проблемы аддикций, ориентации в информационной сфере, формирование шаблонного мышления и др.

#### Литература:

1. Бешенков Сергей Александрович, Миндзаева Этери Викторовна, Шутикова Маргарита Ивановна Информационная безопасность в контексте вызовов цифрового социума // ЧиО. – 2018. – №2 (55).
2. Куцебо Г.И. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 128 с.
3. Мандель Б.Р. Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 619 с.
4. Мандель Б.Р. Философия образования: Учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 502 с.

5. Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий [Электрон. ресурс] // ЧиО. – 2018. – №4 (57).
6. Синергетическая парадигма: синергетика образования / отв. ред. В.Г. Буданов; Российская Академия Наук, Институт философии РАН. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 593 с.
7. Стратегический план Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2009. – 48 с.
8. Торосян В.Г. История педагогики и образования: Учебник / В.Г. Торосян. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 498 с.
9. Худякова Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. Пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2009. – 230 с.
10. Южанинова Е.Р. Философия образования: Учебное пособие / Е.Р. Южанинова. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. – Ч. 1. – История философии образования. – 100 с.

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ СПЕЦИФИКА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

*Аннотация.* Индивидуализация образовательной траектории является одним из ключевых требований реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Это связано с тем, что образование каждого младшего школьника должно быть организовано в соответствии с его образовательными способностями и потребностями; современное общество предъявляет значительные требования к мобильности квалификаций, что влияет на компетентностный состав, формируемый в процессе обучения. Вы можете развить способности каждого ученика, только создав соответствующие инструменты.

*Ключевые слова:* индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный учебный план, план личностной поддержки; график обучения; образовательные возможности и потребности; матрица образовательных ресурсов.

*Annotation.* Individualization of the educational trajectory is one of the key requirements for the implementation of federal state educational standards. This is due to the fact that the education of each primary school student must be organized in accordance with their educational abilities and needs; modern society imposes significant requirements on the mobility of qualifications, which affects the competence structure formed in the learning process. You can develop the abilities of each student only by creating the appropriate tools.

*Keywords:* individual educational trajectory, individual curriculum, personal support plan; training schedule; educational opportunities and needs; matrix of educational resources.

**Введение.** Дистанционное обучение – это метод педагогики, основанный на специальных компьютерных технологиях и обеспечивающий обучение школьников в рамках учебного курса по личностному плану. Дистанционное обучение открыло новые возможности, значительно расширив информационное пространство и сферу информационного обучения. Наиболее распространенные способы организации дистанционного обучения включают использование компьютерных телекоммуникаций в режиме электронной почты, телеконференций, других информационных ресурсов для региональных сетей и Интернета.

Такая организация предусматривает использование новейших телекоммуникационных технологий, в том числе мультимедийных, а также всех информационных ресурсов сети Интернет, включая видео- и аудиоконференции.

Поэтому актуальность темы обусловлена инновационным характером обучения, как по форме, так и по содержанию.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время характер педагогической деятельности педагога начальных классов претерпевает серьезные изменения. Образовательные программы, реализуемые в начальных школах, требуют от педагога научить детей самостоятельно приобретать знания и формировать учебную деятельность и мышление школьников. Образовательные потребности младших школьников неоднородны, и расширение спектра образовательных предпочтений зависит, в том числе, от высокой мотивации педагогов, поскольку они реализуют принцип максимального диапазона возможностей для личностного развития [10]. Это означает, что учителя начальных классов должны адаптироваться и уметь оказывать обучающимся высокопрофессиональную педагогическую поддержку. Поэтому образовательное учреждение должно не только справляться с современными образовательными тенденциями, но и работать на опережение, где основным ресурсом являются учителя.

В системе начального образования есть проблемы, которые необходимо решить уже сегодня. У некоторых учителей отсутствует подготовка к преподаванию в начальной школе, проявляющаяся в непонимании личностно-ориентированных целей образования, они не могут быстро проанализировать многомерную образовательную ситуацию и в полной мере спроектировать необходимую траекторию развития детей.

С другой стороны, существует разрыв между требованиями к уровню квалификации учителя начальных классов и содержанием его подготовки к работе с детьми. Противоречие между ними: с одной стороны, большое количество исследований так или иначе связано с изучением профессии учителя начальных классов, с другой стороны – основные нерешенные проблемы в практике педагогической работы начальной школы, профессиональной подготовки учителей начальных классов; с одной стороны, развитие начального школьного образования, сложившееся в практической педагогической практике, также новый вид профессиональной деятельности учителей начальных классов, с другой стороны – сложившаяся модель высшего образования в основном ориентирована на «знаниевую» парадигму, ее особенности [6].

Анализ практической деятельности образовательных учреждений по подготовке и повышению профессионального уровня учителей показывает, что основной акцент делается на повышение способностей учителя, при этом не учитываются его профессиональные особенности. В этой связи образовательные учреждения должны решить ряд основных задач. Учитель должен перейти от пассивного объекта к активному, независимому, целеустремленному, конкурентоспособному.

С целью персонализации модели профессионального развития учителя, начиная с изучения его образовательных потребностей и трудностей, определяются потенциальные ресурсы образовательных услуг.

Условием достижения целей и задач личностно-ориентированного обучения является сохранение личностных особенностей обучающихся, их уникальности, многогранности [8]. Основной задачей личностно-ориентированного обучения является создание такой личностной образовательной траектории для каждого школьника, которая будет связана с общепризнанными человеческими достижениями [4].

Организация обучения по индивидуальным траекториям требует специальных методов и приемов. Для решения этой проблемы в современной педагогике часто предлагается два противоположных способа, каждый из которых называется отдельным методом.

Первый метод – это дифференциация обучения, в соответствии с которой к каждому младшему школьнику предлагается иметь индивидуальный подход. Для этого школьники обычно делятся на группы (по типу: энергия, средняя, отставание) или уровни (высокий, средний, низкий).

Второй подход предполагает, что для каждого младшего школьника устанавливается личная образовательная траектория, соответствующая каждой области образования, которую он изучает. Другими словами, каждый школьник имеет возможность создать свою собственную образовательную траекторию для освоения всех дисциплин [3].

Первый метод наиболее распространен в школах, а второй метод встречается редко, поскольку требует одновременной разработки и реализации различных моделей обучения обучающихся, каждая из которых уникальна по-своему и связана с личностным потенциалом учащегося [1].

При разработке личностной образовательной траектории педагог предоставляет младшему школьнику возможность выбора, в качестве консультанта, с учетом его личных интересов, особенностей учебной деятельности, способа использования учебного материала, характеристик учебного материала, характеристик учебной деятельности. В то же время, в процессе разработки личностной траектории самое важное для школьника – оценить свои способности, перспективы, интересы и усилия, которые он ожидает от изучения конкретного материала для достижения результатов плана.

Возможность выбора личностной траектории обучения школьника предполагает, что он может, например, выбрать один из следующих методов при изучении предмета: образное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое исследование, вводное, выборочное или расширенное усвоение, сохранения структуры и содержательной основы, что вместе с личностной траекторией обучения обеспечит достижение школьником стандартизированного уровня образования.

Образовательные продукты младших школьников различаются не только по количеству, но и по содержанию. Эта разница обусловлена индивидуальными способностями и соответствующим видом деятельности. Учителя могут и должны предоставлять обучающимся различные виды учебной деятельности, включая эмоциональный образ и логику [3]. Поэтому перед педагогом стоит задача как организовать обучение школьников по их собственным, но разным траекториям. Для решения этой проблемы в современной педагогике часто предлагается два противоположных способа, каждый из которых называется отдельным методом.

Первый подход – это дифференциация обучения, в соответствии с которой каждый школьник должен подходить индивидуально, различая изучаемый материал по сложности, направлению или другим параметрам.

Второй подход предполагает, что для каждого школьника устанавливается личная образовательная траектория, соответствующая каждой области образования, которую он изучает.

Первый метод наиболее распространен в школах. Второе встречается довольно редко, поскольку требует не только индивидуального движения школьников в контексте общих целей, поставленных извне, но и одновременной разработки и реализации различных моделей обучения школьников [10].

Реализация личностного подхода, основанного на индивидуальной избирательности и личностной активности школьника, обеспечивающего ему возможность двигаться по собственной траектории обучения, требует существенной модернизации всей образовательной среды.

Для этого необходимо:

- разработать методы и приемы, которые побуждают обучающихся проявлять свою индивидуальность и уважать индивидуальность других детей в классе;
- разработать специальные психолого-педагогические методы и средства для сбора и анализа данных о личностном развитии каждого ученика начальной школы, его личной траектории обучения;
- разработать методы и приемы обучения, позволяющие учителям на практике применять индивидуальный подход к обучению каждого ребенка в классе;
- предоставить каждому школьнику возможность двигаться в своем собственном направлении, учиться на основе своей личной деятельности, своих личных интересов и потребностей, тем самым способствуя дальнейшему развитию личности [9].

Организация и условия обучения:

- переход обучающихся на индивидуальные образовательные программы осуществляется в соответствии с правилами, установленными образовательным учреждением. В то же время правила должны предусматривать:
- готовность школьников перейти на индивидуальный курс преподавательским составом;
- согласие родителей.

Индивидуальные образовательные программы реализуются различными способами:

1. Классные занятия.
2. Групповые занятия.
3. Самообучение.
4. Практика [4].

Этапы проектирования личностных образовательных траекторий:

1. На первом этапе необходимо определить так называемые стартовые способности ребенка, то есть определить его личностные характеристики, в том числе стиль интеллектуальной и творческой деятельности, личностные когнитивные стратегии, а также уровень подготовки, предметную подготовку. Этому будет способствовать всестороннее исследование, включающее данные исследования – текущий, промежуточный и итоговый контроль по предметам.

2. Постановка целей. После диагностических процедур по определению идентичности личности ребенка осуществляется согласование общих и личностно-значимых образовательных целей обучающихся и формирование в соответствии с ними их личностных целей обучения. Целью также может быть решение научной проблемы или изменение личности. Следует иметь в виду, что личностная образовательная траектория может развиваться только в сотрудничестве и диалоге с детьми. При этом учитель выступает в роли наставника и наставник может советовать, рекомендовать.

3. Определите содержание образовательного маршрута, то есть объект обучения. При проектировании многопредметной траектории личностного образования обучающиеся знакомятся с инвариантной частью школьной программы, в которой определяются предметы, необходимые для обучения, и их объем. Школьники выбирают уровень изучения обязательных предметов (базовый или продвинутый) с помощью репетитора. Затем совместно с педагогом определяют содержание и объем вариативного раздела, который может включать в себя факультативные курсы, кружки, а также исследовательскую и проектную деятельность, курсы самообразования и т.д.

При проектировании личностной образовательной траектории по отдельному предмету школьники определяют в качестве объекта обучения любую информацию, конкретные знания, навыки, приемы, методы работы, способности и т.д. Он должен овладеть мастерством, чтобы достичь цели.

4. На четвертом этапе определяются личностные отношения школьника с различными объектами образования, что отражается в индивидуальной программе обучения.

5. На пятом этапе фактическое продвижение начинается по линии личного образования. Однако следует иметь в виду, что индивидуальная образовательная деятельность может быть связана с корректировкой ее целей и содержания, а также с реализацией стратегий. В процессе движения по личностному образовательному маршруту школьники могут изменить свой учебный план, например, перейдя с базового уровня на продвинутый уровень и наоборот или добавив любой предмет из вариативной части в личный план.

6. Шестой этап является заключительным, когда анализируются результаты индивидуального образовательного маршрута [6].

**Выводы.** Таким образом, дистанционное обучение будет эффективным, если:

- каждый участник образовательного процесса будет иметь доступ к учебно-методической базе, которая полностью подготовлена на самом высоком уровне;
- будет грамотное сочетание дистанционной и контактной форм обучения;
- будет осуществляться оперативный контроль качества обучения школьников (строгое соблюдение методик преподавания);
- для каждого этапа дистанционного обучения будут созданы соответствующие организации по сертификации знаний.

**Литература:**

1. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – №6. – С. 125-134.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2020. – 336 с.
3. Карп-ухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологическое исследование. – 2018. – №3. – С. 37-42.
4. Колесников К.Ю. Особенности политики патриотического воспитания граждан России в условиях партийно-идеологического плюрализма: автореф. дис. ... кандидат политических наук: 23.00.02 / К.Ю. Колесников. – Саратов, 2015. – 27 с.
5. Маскаева, А.М. Проектирование ИОТ обучающихся / А.М. Маскаева // Инициативы 21 века. – 2017. – №3. – С. 23-24.
6. Настольная книга учителя начальных классов / автор-составитель И.А. Петрова. – М., 2002. – 432 с.
7. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
8. Фролова Т.И. Гуманитарная повестка для российских СМИ: теоретическая модель, журналистские практики, стратегии развития: автореф. Дис. ... доктор филологических наук: 10.01.10. – Москва, 2015. – 48 с. – С. 5.
9. Шилова Л.В., Фетисова Л.Ю. Индивидуальная образовательная траектория обучения студента как инновационная модель профессионального и личностного развития. Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 40-43.
10. Щедровицкий, Г.П. Очерки по философии образования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2018. – 235 с.
11. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва: «Педагогика», 1989. – 560 с.

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**магистрант Зеленская Ольга Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье анализируется тема совершенствования методической работы университета, как основного фактора конкурентоспособности и организации педагогического процесса, а также всей деятельности образовательных организаций на рынке образовательных услуг. Совершенствование методической работы привело к качественным изменениям основных научных показателей образовательных учреждений, что непрерывно сформировало стабильные позиции университетов в предоставлении образовательных услуг на рынке по сравнению с другими конкурирующими университетами.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, методическая работа, исследование, конкуренция, рынок образовательных услуг, факторы, монополия, стратегия, олигополия, конкурентная сила.

*Annotation.* The article analyzes the topic of improving the methodological work of the university as the main factor of competitiveness and organization of the educational process, as well as all educational activities of educational organizations in the educational services market. The improvement of methodological work led to qualitative changes in the main educational and scientific indicators of educational institutions, which continuously formed the stable positions of universities in providing educational services in the market compared to other competing universities.

*Keywords:* competitiveness, methodological work, research, competition, educational services market, factors, monopoly, strategy, oligopoly, competitive force.

**Введение.** Результат профессиональной подготовки выпускников в виде сформированного комплекса компетенций во многом зависит от уровня педагогического мастерства преподавателей вуза, владеющих современными образовательными технологиями. В целях повышения качества профессорско-преподавательского состава в высших учебных заведениях планомерно организован отдел, занимающийся методической работой. Методическая работа направлена на решение проблемы комплексного обеспечения образовательной деятельности вузами.

Методическая работа включает в себя практически все виды деятельности сотрудников университета. Совершенствование основных вопросов методической работы преподавателей университета включает качественную трансформацию следующих моментов:

- отсутствие последовательности: работа ведется отдельно на кафедрах и факультетах, но отсутствует наукоемкая управленческая инициатива по координации и управлению всем комплексом методической работы университета;
- неопределенность нормативно-правовой базы;
- низкая методическая культура педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Методическая работа – это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение учебно-методическими документами образовательного процесса, повышение квалификации преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, совершенствование всех форм, видов и методов воспитательной работы с учетом состояния и перспектив развития промышленных предприятий, организаций и учреждений, осуществляющих подготовку специалистов в вузах. Основной целью методической работы является создание условий, способствующих повышению эффективности и качества образовательного процесса [3].

Решение задачи обеспечения достижения основных целей методической работы осуществляется в следующих формах: «Учебно-методическая работа» (УМР), «Научно-методическая работа» (НМР), «Организационно-методическая работа» (ОМР) и «Экспертно-методическая работа» (ЭМИ). Между этими рабочими формами нет строгого различия и в содержании допускается «сквозное».

Хотя в университетах появились учебно-методические отделы, направленные на организацию образовательного процесса и контроль его качества, до сих пор отсутствует системная и научная организация методической работы, методическое обеспечение образовательных программ [7].

Предполагается, что организация и соединение действий имеют определенную последовательность, и в соответствии со строгим планом общая работа представляет собой единство естественного расположения и взаимосвязанных частей; набор университетских услуг, взаимосвязанные функции которых направлены на достижение наилучшей организации качественного образовательного процесса. Система методической работы университета должна быть автономной (существуют органы управления, которые интегрируют компоненты системы, и они взаимодействуют друг с другом и с окружающей средой), динамичной, развивающейся (улучшенной в историческом и базовом аспектах) и упорядоченной. В системе методической работы университета элементом формирования системы является цель.

Методическая работа университета обычно планируется и организуется по следующим основным направлениям:

- разрабатывать новые и совершенствовать содержание реализуемых основных образовательных программ и программ дополнительного образования, а также разрабатывать и внедрять новые принципы, формы и методы эффективной организации образовательного процесса;
- совершенствование системы оценки качества образования, получаемого студентами при разработке конкретных образовательных планов;
- методическое обеспечение воспитательной работы;
- подготовка необходимых учебно-методических материалов для всех видов учебных курсов;
- повышение методологических навыков руководства университета, профессорско-преподавательского состава и исследователей;
- внедрение новых образовательных технологий в учебный процесс;
- улучшение материальной базы для методической работы [2].

Центром методической работы университета является кафедра.

Основными формами реализации методической работы университета являются:

- заседание Ученого комитета университета по организации методической работы;
- научно-методические конференции (семинары);
- методические курсы;
- лекции, доклады о методах преподавания и воспитания, доклады по общему и специальному образованию и психологии;
- педагогические (методические) эксперименты и внедрение их результатов в учебный процесс.

Заседания Ученого комитета университета по организационно-методической работе и методическому обеспечению учебного процесса обычно проводятся в начале учебного года.

На заседании Ученого комитета университета должны быть подведены итоги методической работы за прошедший учебный год, рассмотрен и утвержден план методической работы на следующий учебный год, обсуждены проблемы методической работы и предложены решения. Решение о методической работе, принятое Академическим комитетом Университета, подписывается Ректором (деканом колледжа) и является обязательным для всех должностных лиц университета.

В университетах и на кафедрах проводятся научно-методические конференции и семинары для обсуждения результатов исследований по следующим вопросам:

- совершенствование подготовки квалифицированных специалистов;
- разработка и применение новых методов преподавания;
- подготовка и переподготовка профессорско-преподавательского состава университета.

Участники научно-методических конференций могут давать рекомендации, которые могут быть включены в конкретные официальные документы и внутренние процедуры на основании решений соответствующих должностных лиц [4].

Методическое обучение (открытое, экспериментальное) проводится в соответствии с планами Университета и кафедры. Методические курсы для преподавателей организуются на основе наиболее важных, сложных или смежных тем учебного плана с целью разработки единой организации и методологии учебного отдела, освоения новых и наиболее эффективных методов и приемов обучения, использования индивидуальных технических средств обучения или комплексов.

Заседания кафедры проводятся лучшими методистами кафедры по самым сложным и недостаточно разработанным методическим темам. Цель состоит в том, чтобы продемонстрировать эффективное использование организации обучения, методологии, технических средств обучения, новых информационных технологий, оборудования рабочих мест и других элементов учебно-материальной базы. Занятия организуются в соответствии с расписанием студентов, и преподаватели приглашаются для участия вместе со студентами [7].

Занятия по взаимодействию широко внедряются на кафедре в качестве методических способов работы. Методическая работа такого рода планируется и организуется заведующим кафедрой с целью обмена опытом, передачи передового опыта начинающим педагогам, получения объективной обратной связи о методических навыках отдельных педагогов.

Организационные совещания по методологическим вопросам являются одной из основных форм методической работы. На заседании кафедры обсуждаются такие темы, как планирование методической работы на предстоящий учебный год, структура и содержание учебного плана и т.д.

Методическое обеспечение подготовки учебно-методических программ обеспечивается преподавателями кафедры и сотрудниками специально созданных подразделений учебного процесса, включая разработку: учебных текстов по курсам, учебно-методических карт; методологии области частного образования; учебников, пособий, семинаров, лабораторных рекомендаций и технических карт; текстов лекций, планов семинаров, мероприятий, контрольных и других видов обучения; методических рекомендаций и пособий для индивидуальной работы студентов; лекции и презентации по другим видам обучения; учебные электронные инструменты; текущие контрольные материалы.

Мероприятия плана методической работы университета организовываются в соответствии с типом и датой реализации с указанием должностных лиц, ответственных за подготовку и реализацию последнего. Мероприятия упорядоченного плана работы включены в ежемесячный календарь основных мероприятий университета. Мероприятия плана методической работы кафедры включены в план работы на учебный год и месяц соответствующего структурного подразделения.

Конкретные задачи, связанные с реализацией плана методической работы кафедры (виды методической работы), включены в личный план работы преподавателя. Комплексную методическую поддержку учебного процесса можно сравнить с общим набором инструментов, созданным университетским персоналом, который предполагает:

- эффективно и действенно решать образовательные задачи, связанные с достижением образовательных целей, обозначенных в образовательном плане;
- развитие системы образования и принципов дисциплины в университете;
- создание образовательной среды для информационно-аналитической работы на основе современных информационных технологий;
- обеспечение базовой образовательной программы, отвечающей требованиям соответствующих федеральных образовательных стандартов [9].

Основным методом преподавания предмета кафедры является совокупность теоретической литературы и методического развития, а именно: научное содержание предмета, его статус, роль в структуре профессионального обучения [10].

Методическая работа отдела в итоге основана на работе отдельных преподавателей, в том числе руководителя отдела. В педагогической работе преподавателей есть разница между индивидуальным и коллективным самовыражением. Коллективная методическая работа преподавателей осуществляется деятельностью структурного отдела университета и неуправленческой учебно-методической структуры Министерства образования и науки Российской Федерации.

Методическая работа преподавателя запланирована заведующим кафедрой в течение учебного года и включена в индивидуальный план. Его содержание содержит элементы всех видов методической работы.

Управление качеством и мониторинг образовательного процесса невозможны без государственной диагностики образовательного процесса в учебных заведениях и диагностики, анализа и реализации прогностических функций методической работы вуза.

Согласно ГОСТ УГА9000-2001, система управления качеством методической работы университета должна включать четыре взаимосвязанных процесса (этапа) создания и эксплуатации [5]:

1. Планирование – определение деятельности.
2. Управление качеством – разработка показателей и стандартов для оценки конкретных видов деятельности.
3. Обеспечение качества – контроль: сбор, анализ и статистическая обработка информации, полученной в ходе контроля качества.
4. Повышение качества: принятие решений, направленных на удовлетворение определенных требований; создание новых требований; организация мер по повышению эффективности и действенности определенных видов деятельности.

Для контроля качества образования в вузе необходимо не только понимать уровень знаний и качество студентов в ходе национальной самооценки и аттестации вуза, но и проводить систематический и постоянный мониторинг различных показателей качества образования.

Показатели понимаются как качественные характеристики каждого важного компонента системы образования, которые сначала можно объективно оценить, затем контролировать, то есть сознательно модифицировать.

Основным нарушением контроля показателей качества образования является то, что показатели трудно измерить, но для управления ими необходимо их оценить. Для измерения показателей были введены стандарты: сигналы для оценки, выявления и классификации чего-либо; меры для оценки.

В системе управления качеством образования, контроль – это не только непрерывный мониторинг состояния высшего образования с целью прогнозирования и предупреждения отклонений наиболее важных показателей системы качества, выбранного, а также мониторинга показателей системы является долгосрочное исследование, которое анализирует состояние системы высшего образования посредством повторного сбора данных.

Оценка качества методической работы университета не может быть заменена оценкой личных качеств преподавателей, сотрудников управленческих организаций, служб и т.д. Обычно оценка качества проводится в соответствии с набором параметров. Они должны быть в определенной степени универсальными, то есть адекватными для оценки качества образовательной деятельности всех вузов во всей системе высшего профессионального образования. Кроме того, они должны быть всеобъемлющими и измеримыми [7].

**Выводы.** Таким образом, в контексте реформирования системы образования методическая работа имеет особую ценность, т.к. способствует профессиональному и личностному росту педагогов, совершенствует образовательный процесс на основе широкого внедрения инноваций. Эти инновации помогают повысить качество образования в соответствии с



новым поколением национальных образовательных стандартов и целями Болонского процесса. Глубокое понимание всех особенностей методической работы университета, структуры его деятельности и внедрение инновационных организационных методов помогут найти наилучший способ повышения качества образования.

#### Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
2. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов Московского гос. ин-та стали и сплавов (технологического ун-та), Каф. системных исслед. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2006 (М.: Изд-во «Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов»). – 94 с.
3. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (док. международных форумов и мнения европейских экспертов) / под ред. В.И. Байденко. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2018. – 408 с.
4. Бордовская, Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза // Н.В. Бордовская, Е.В. Титова // Методические рекомендации. Санкт-Петербург – Архангельск. Изд. центр Поморского гос. университета, 2017. – 72 с.
5. ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001. Государственный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
6. Ерунов, В.П. Оценочно-критериальная система учебного процесса в вузе: Монография / В.П. Ерунов. – Оренбург, Изд-во ОГУ, 2019. – 237 с.
7. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академический Проект: Мир, 2016. – 320 с.
8. Круглов, В.И. Управление качеством как процесс: типовая модель системы качества образовательных учреждений / В.И. Круглов, В.М. Кутузов, Д.В. Пузанков // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 5. – С. 21-23.
9. Лебедев, О.Е. Управление образовательными системами / О.Е. Лебедев; Центр изуч. образоват. политики Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М.: Унив. кн., 2004. – 134 с.
10. Симонов, В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: учебник / В.П. Симонов. – Москва: [б. и.], 2005. – 197 с.
11. Смирнова, Е.Э. Оценка качества образования: подходы и практика / Е.Э. Смирнова // Сборник статей «Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы». – СПбГУ, 2018. – С. 7-15.
12. Тюкавкин, Н.М. Парадигма интеграционного развития рынков труда и образовательных услуг: состояние, проблемы, перспективы [Текст]: межвузовский сборник статей / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Самарский гос. ун-т», Фак. экономики и упр.; под общ. ред. Н.М. Тюкавкина. – Самара: Самарский ун-т, 2011. – 111 с.

Педагогика

#### УДК 37.032.2

кандидат педагогических наук, доцент **Максимова Лена Иннокентьевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук **Божедонова Анна Петровна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В данной статье проводится теоретический анализ отечественных исследований в области развития волевых навыков у детей старшего дошкольного возраста. Дается обоснование развитию волевых навыков у детей старшего дошкольного возраста, которая предполагает высокую степень активности, выбор наиболее эффективных способов и средств достижения целей, выражается в необходимости совершенствования способов действий в ходе получения социального опыта, применения усилия при принятии решения и другие сложных видов деятельности. Контроль над собственным поведением рассматривается как одна из главных способностей ребенка.

*Ключевые слова:* волевые навыки, волевая активность, волевые действия, мотивационная система, оценка и ожидания взрослых.

*Annotation.* This article provides a theoretical analysis of domestic researchers in the development of volitional skills in older preschool children. The rationale is given for the development of volitional skills in older preschool children, which involves a high degree of activity, the choice of the most effective ways and means of achieving goals, is expressed in the need to improve methods of action in the course of gaining social experience, the use of effort when making decisions and other complex activities. Control over one's own behavior is seen as one of the main abilities of a child.

*Keywords:* volitional skills, volitional activity, volitional actions, motivational system, assessment and expectations of adults.

**Введение.** Актуальность. Одной из актуальных задач и проблем в педагогике и психологии, на сегодняшний день, являются вопросы, связанные с особенностями развития волевых навыков детей старшего дошкольного возраста.

Проблема особенностей проявлений волевых качеств личности, в силу своей практической значимости, постоянно обращала на себя внимание исследователей (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.Н. Корнилов, Б.М. Теплов, А.Ц. Пуни, Н.Д. Левитов, А.В. Веденов, Ю.А. Самарин, П.А. Рудик и другие авторы). Изучение волевой сферы детей 6-7 лет является привлекательным как в теоретическом, так и в практическом смысле. В этом возрасте наблюдается интенсивное становление волевой сферы, которое заключается в умении подчиняться требованиям, правилам.

Один из целевых ориентиров ФГОС – это способность ребенка к волевым усилиям, умения следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности. Дошкольный возраст является первоначальным и важным этапом формирования и развития психических функций ребенка, в том числе и для формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности.

Главной особенностью сознания является проявление свободы воли в старшем дошкольном возрасте, что выражается в активности выбора целей и способов их достижения. Объективные условия предоставляют ребенку многообразие выбора поступков и действий, то есть он вправе сам для себя выбрать модель поведения и какое решение ему следует принять.

Выбор и действия детей старшего дошкольного возраста в различных ситуациях зависят от его целей, мировоззрения, желаний и последствий, ответственность за которые он несет. Принятие решений зависит от внешних факторов, самостоятельности, зрелости самого ребенка в выборе наиболее эффективных средств для достижения цели.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей развития волевых навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Описать волевою сферу как процесс развития эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности в контексте становления личности ребенка – дошкольника.

2. Рассмотреть волевою активность как уникальный комплекс волевых качеств личности.

3. Выявить важность одобрения социального окружения в развитии волевых навыков детей старшего дошкольного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** По мнению А.Н. Леонтьева, способности для целенаправленного принятия решений и развития выбора наиболее эффективных средств, происходит в ходе воспитания ребенка. Следовательно, педагогам и родителям необходимо знать особенности психологического развития волевой сферы, механизмы волевых действий и природу их становления [7, С. 12].

В ходе жизнедеятельности и усвоения социального опыта ребенком, у него формируются определенные психологические модели поведения, закрепляются механизмы выбора наиболее эффективных способов действий. У ребенка старшего дошкольного возраста развивается индивидуальный стиль волевого поведения. Одни – придерживаются рационального способа решения проблем, другие подходят к решению вопросов более подробно, следуя своему чувству долга. Несмотря на это, многим сложно сделать выбор и принять решение в своем предпочтении мотивов. Большую роль в этом вопросе играет интеллектуальная сфера ребенка, его стремление к осознанному, правильному выбору, однако этот процесс не всегда является полностью осознанным и аргументированным.

Волевые навыки детей старшего дошкольного возраста выражаются как в совершении какого-либо действия, так и в его задержке или отказе от него. Это характеризует тормозные функции волевой сферы, подавление незначимых, а в некоторых случаях очень сильных соперничающих желаний в процессе выбора мотивов; осознанное замедление волевого действия, для выбора одного из нескольких вариантов и возможных с учетом всех обстоятельств; контроль своего поведения и эмоций; принятие сознательных, обдуманных решений.

В своих работах И.В. Дубровина представляет следующее суждение: волевые навыки детей старшего дошкольного возраста предполагают собой высокую степень активности личности, сподвигают ребенка на выбор наиболее эффективных способов и средств достижения целей, выражается в необходимости совершенствования способов действий в ходе получения социального опыта, применения усилий при принятии решения и другие сложных видов деятельности. Волевые навыки выражают одну из главных способностей детей старшего дошкольного возраста – контроль над собственным поведением [3, С. 21].

Содержание и структура волевой активности детей старшего дошкольного возраста – это уникальный комплекс волевых качеств личности. Качество, которое дает возможность поставить перед собой и другими новую цель, называется инициативностью [9, С. 112].

Развитие волевых навыков детей старшего дошкольного возраста способствует расширению творческих способностей во всех сферах его деятельности, в том числе повышая лидерские и организаторские качества. Подчиненный и исполнитель, в свою очередь не обладают подобными качествами и являются безынициативными, не способными принять на себя роль руководителя.

В период конкуренции мотивов помогает решительность – способность быстро, обдуманно принимать решения и действовать. Ребенок, долго думающий, мучительно принимающий решения и несколько раз, меняющий его, считается нерешительным. Часто, такой ребенок прибегает к помощи других людей, чтобы снять с себя ответственность за принятие решения и последующих ему событий.

Такие решения не обладают мотивирующей силой и часто вообще не реализуются. Нерешительные дети стараются избегать сложные ситуации и необходимость принятия важных, ответственных решений.

При волевых действиях у детей старшего дошкольного возраста возникают различные эмоции: положительные при успешных ситуациях; отрицательные при неудачах и при непреодолимых препятствиях, а также при страхе перед поражениями, или опасными действиями.

В подобных моментах у детей старшего дошкольного возраста нередко возникает чувство стыда, которое формируется за счет неоправданных надежд и ответственности за негативный результат перед другими людьми. Впоследствии, теряя контроль над своими эмоциями, ребенок может проявлять в состоянии аффекта вспыльчивость, раздражительность, гнев, что в свою очередь негативно сказывается на общении с окружающими людьми.

Длительное воздействие неудач на ребенка приводит к стрессовому состоянию и фрустрации, а также к снижению уровня уверенности в себе. Негативные эмоции уменьшают эффективность волевых процессов, что нередко приводит к тому, что ребенок не заканчивает начатое им дело.

По мнению Т.А. Крылова, проявление волевых навыков заключается в том, чтобы научиться бороться с негативными, разрушающими организационную деятельность эмоциями. Контроль над собой, свои эмоциями, своими психологическими и физиологическими проявлениями, которые препятствуют достижению поставленных целей – это волевые качества, представляющие собой выдержку и самообладание [5, С. 30].

Умение ребенка старшего дошкольного возраста выполнять волевые действия подразумевает у него разностороннее развитие важнейших волевых качеств, что говорит о сильной воле. Такие дети могут ставить перед собой сложные цели и задачи, уметь достигать их, принимать сложные решения, противостоять стрессу и отрицательным эмоциям, появляющимся во время ситуаций неуспеха.

Способность таких детей преодолевать препятствия, повышает его стремление справиться с трудностями и добиться успеха. Дети старшего дошкольного возраста, проявляющий низкий уровень волевых качеств называется слабovolным или слабоволевым. Такие дети выбирают следовать своим непринужденным влечениям, поддается своей лени, предпочитает больше подчиняться, чем проявить инициативу.

Если необходимо принять сложное решение или приложить большое количество усилий для достижения цели, то такой ребенок часто это делает из-за страха неудачи, наказания или ради получения поощрения, но не следует своему принятому решению, проявляя волевые качества.

Преграды в сложных ситуациях вызывают глубокие переживания, негативные эмоции и стремление избежать дальнейших трудностей. Волевые действия каждого ребенка характеризуются их индивидуальными особенностями, которые обуславливаются степенью развития волевых качеств. Например, ребенок может демонстрировать сильные волевые качества, только под внешним влиянием, когда кто-то указывает ему, что и как нужно делать. Это свидетельствует

о низком уровне развития инициативности, они легко принимают поставленные перед ними цели другими людьми, им свойственны внушаемость и податливость, при высокой исполнительности и дисциплинированности.

По мнению И.Ю. Кулагиной формирование волевых навыков детей дошкольного возраста, делится на три этапа [6, С. 130]:

1. Развитие эмоционального самоконтроля ребенка от 3 до 4 лет.
2. Нравственное воспитание в возрасте от 4 до 5 лет.
3. Формирование индивидуальных качеств ребенка в 6 лет.

В своих работах М.В. Гамезо описывает, что гармоничное развитие волевых навыков ребенка зависит от внешних факторов (окружающей среды) и внутренних факторов (особенностей нервной системы, психофизического развития ребенка) [2, С. 89].

По мнению Л.С. Выготского в процессе появления новых интересов, желаний ребенка, мотивов действий формируется целенаправленная деятельность. От того насколько сильно ребенок проявляет волевые качества зависит успешность достижения желаемого результата [1, С. 164].

Положительные эмоции играют одну из важнейших ролей в процессе обучения и воспитания ребенка, они определяют степень эффективности педагогической работы. Деятельность дошкольник и его психическое развитие напрямую зависит от проявления им волевых усилий.

Со временем желания ребенка приобретают различную значимость. По сравнению со средним дошкольным возрастом, старшему дошкольнику становится проще контролировать свои намерения и стимулы. Это объясняется ранжированием своих желаний и более сильной мотивацией достижения целей. Наиболее значимым мотивом является поощрение, успех, а порицание и собственное обещание ребенка менее значимы.

У дошкольника формируется личная мотивационная система, развивается самооценка, целеустремленность, ориентированность на успех, присутствует соревновательная мотивация. Например, одному ребенку необходима оценка воспитателя, для другого ребенка важно мнение своих сверстников, а именно для детей важно признание окружающих, признание в нем лидерства.

Первоначально ребенок оценивает поступки других людей, опираясь на моральные принципы, которые он усвоил в социальном окружении. В более старшем возрасте ребенок оценивает не только результат действия, но и мотивы поступка. Дошкольник оценивает причины наказания и является ли оно заслуженным. По мнению В.В. Зеньковского в старшем дошкольном возрасте происходит первоначальное формирование нравственных качеств личности. В отличие от трех – четырех летнего возраста, когда нравственные качества отсутствуют или играют незначительную роль, в 7 лет вопросы нравственности выходят на первый план, для ребенка становится важным одобрение социального окружения и правила норм поведения [4, С. 221].

Со временем, ребенок начинает предугадывать результаты своих эмоциональных реакций и поведения, это является началом формирования антиципации. Это позволяет человеку предугадывать результаты своей деятельности, последствий поведения, реакцию окружающих на его действия. Например, ради того, чтобы сделать приятно маме, ребенок приберет игрушки, хотя ему хочется еще поиграть. Изучая природу мотивов, В.Б. Никишина в своих трудах описывает следующее. Когда ребенок соотносит все мотивы своей деятельности, выделяется ведущий мотив, наиболее эффективный для ребенка в выполнении действий, определяющий общую модель поведения дошкольника. При этом, порядок структуры мотивов нестабилен, при наличии сильного эмоционального стимула, мотивы действий меняют свою структуру [8, С. 88].

Таким образом, развитие волевых навыков, находится в тесной взаимосвязи с образованием новых интересов, предпочтений ребенка, мотивов его действий, вследствие чего, формируются особенности поведения и навыки предугадывания эмоциональных реакций. В это же время ребенок начинает оценивать свои личные поступки, развивать чувство ответственности, пытаться соответствовать общепринятым правилам поведения, усвоенным в обществе, посредством одобрения и порицания взрослыми. Ребенок ведет себя по отношению к сверстникам, основываясь на этические нормы.

Такой процесс протекает наиболее успешно в том случае, если у дошкольника имеется тесный эмоциональный контакт с кем-нибудь из близких людей (членов семьи), ребенок подражает примеру взрослого. При этом внимательные родители будут объяснять ребенку разницу между положительными и отрицательными поступками. По мнению С.Л. Рубинштейна к концу дошкольного возраста, при условии активного интеллектуального и личностного развития формируется самосознание, которое является главным итогом развития волевых навыков, в период дошкольного детства [10, С. 79].

Основой для формирования волевых навыков является положительная эмоциональная оценка ребенка родителями, первоначальный этап «я хороший», а также оценкой чужого поведения. Сначала ребенок учится оценивать поведение других детей, а затем свои собственные действия, учитывая нравственные качества. Развитие волевых качеств имеют прямую зависимость с оценкой окружающих. В случае, когда оценки и ожидания взрослых не соответствуют индивидуальным особенностям ребенка, то возникает искаженное представление о себе.

В пять лет, самооценка детей, при благоприятном эмоциональном климате в семье, обычно является завышенной. К шести годам, дети учатся оценивать свои собственные достижения, а к семи годам, самооценка детей приходит в норму и становится более устойчивой.

**Выводы.** В психолого-педагогической литературе представлено достаточно большое количество исследований, посвященных проблеме воли, волевых качеств, волевого поведения. Воля рассматривается как сознательное управление своим поведением и деятельностью. Она позволяет преодолевать препятствия на пути к достижению цели. У детей дошкольного возраста к проявлению волевого поведения относятся развитие произвольности действий, степени их осознанности, а также волевых качеств, таких как целеустремленность, настойчивость, упорство. В качестве эффективного средства формирования волевого поведения в дошкольном возрасте является деятельность, которая вызывает необходимость выбора собственных решений.

В период дошкольного возраста начинают формироваться основные волевые качества личности: упорство и настойчивость, которое понимается в стремлении достичь необходимого, в том числе успеха в деятельности, вопреки имеющимся трудностям и неудачам; решительность, характеризующаяся как отсутствие излишних колебаний и сомнений при борьбе мотивов, быстрое принятие решений, а также самостоятельность, ответственность, дисциплинированность.

Из всего вышесказанного следует, что развитие волевых навыков у дошкольников позволяет детям успешно усваивать новые виды деятельности, выполнять задания и ориентироваться на успех. Уже в конце дошкольного возраста ребенок может достаточно полно осознавать и словесно выражать свои эмоции и переживания, чего не мог делать в более раннем возрасте. Важным элементом готовности ребенка к школе является развитая волевая сфера, которая предполагает высокий уровень волевых качеств, мотивационной составляющей и интеллектуальных способностей.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2016. – 303 с.

2. Гамезо, М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – Воронеж.: Феникс, 2019. – 192 с.
3. Дубровина, И.В. Диагностическая и координационная работа школьного психолога / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2019. – 148 с.
4. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург.: Наука, 2019. – 315 с.
5. Крылова, Т.А. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. Программа эмоционально-волевого развития детей 4-5 лет / Т.А. Крылова, А.Т. Сумарокова. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2018. – С. 30-32.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребёнка от рождения до 17 лет: уч. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Педагогика, 2018. – 301 с.
7. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 2016. – 40 с.
8. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: Владос, 2017. – 128 с.
9. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: АСТ, 2020. – 479 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт Петербург, 2017. – 705 с.

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Малышева Ольга Александровна**  
 Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики» Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

### АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В последние два года, в период пандемии COVID-19, выросло число исследований, связанных с вопросами дистанционного обучения. Невозможность очного контакта преподавателя и обучающегося накладывает отпечаток на качество и результат образовательного процесса. Помимо проблем, возникающих у студентов с качеством полученной информации, преподаватели также испытывают сложности, заключающиеся в несформированных навыках применения методов онлайн-обучения. В данной статье проведен анализ проблем организации и проведения дистанционного обучения в высшей школе.

*Ключевые слова:* проблемы образования, дистанционное обучение, информационные технологии, онлайн-обучение, высшая школа.

*Annotation.* In the last two years, during the COVID-19 pandemic, the number of studies related to distance learning issues has increased. The impossibility of face-to-face contact between the teacher and the student leaves an imprint on the quality and result of the educational process. In addition to the problems that students have with the quality of the information received, teachers also experience difficulties in the unformed skills of using online learning methods. This article analyzes the problems of organizing and conducting distance learning in higher education.

*Keywords:* problems of education, distance learning, information technology, higher school

**Введение.** Самоизоляция, периоды полного закрытия учреждений и предприятий сфер культуры, туризма и общественного питания, дистанционная форма работы, ограничение доступа третьим лицам на различные предприятия, учреждения и производственные площадки, отмена совещаний и партнерских встреч – все это новые условия, к которым многим было необходимо приспособиться в максимально короткие сроки.

Сфера образования не стала исключением. И хотя дистанционные формы обучения динамично развивались и активно использовались до эпидемии коронавирусной инфекции, события 2020 года вынудили образовательные учреждения различных уровней массово переходить на дистанционный формат обучения и внедрять в свою деятельность соответствующие инструменты, к чему многие были просто не готовы. Из-за угрозы распространения коронавирусной инфекции дистанционный формат обучения из инструмента превратился в необходимое и обязательное условие функционирования всей образовательной системы. Это новая реальность, которую необходимо принять, приспособиться к ней. Вопросы создания условий для обучения в дистанционном формате в настоящий период и особенностей преподавания стали предметом обсуждения и исследований в высшем образовании.

Объектом исследования является дистанционное обучение, как взаимодействие преподавателя и обучающегося на расстоянии, в котором отражены все компоненты учебного процесса (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), и которое реализуется особыми интернет-технологиями.

В электронной библиотеке eLibrary.ru представлено более 8 тысяч публикаций на тему дистанционного образования. Основной проблемой, которую указывают преподаватели вузов, является проблема снижения качества образования, упоминаемая, как наиболее часто встречающаяся при выделении потенциальных угроз дистанционного обучения. Это и определяет актуальность данного исследования.

**Изложения основного материала статьи.** Изучая классификации моделей дистанционного обучения, В.С. Галяев, З.А. Гасанова, выделили отечественные модели, такие, как традиционное заочное обучение; открытое обучение с использованием средств ИКТ; телеобразование, подразумевающее аудио- и видеоконференции; виртуальные классы и университеты со специальными компьютерными программами обучения. Однако данная классификация больше похожая на этапы развития дистанционного обучения, нежели на конкретные модели [1].

В трудах зарубежных исследователей авторы выделяют консультационную модель; модель корреспонденции; модель регулируемого самообучения; модель кейс-технологии; модель корреспондентского обучения; радиотелевизионная модель; модель сетевого обучения и модель мобильных технологий. Авторами акцентируется внимание на том, что наиболее распространенной в настоящее время является модель, элементами которой являются: обучение по типу экстерната; университетское обучение; сотрудничество нескольких учебных заведений; автономные обучающие системы; обучение в специализированных образовательных учреждениях и неформальное интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ. В зависимости от способа общения преподавателя и студента можно выделить три вида организации дистанционного обучения: это самообучение; индивидуализированное обучение и обучение в группе.

Процесс дистанционного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий обладает потенциалом для изменения характера образования – меняются как модели учебного процесса, отмечает А.П. Голыгин, так и роли обучающихся и преподавателей в нем [2]. Автор отмечает две актуальные проблемы:

– уровень подготовленности преподавателей, т.к. зачастую отсутствует понимание методик онлайн-преподавания и навыков удаленной передачи знаний. Даже при определенном объеме компетентных знаний и опыта преподаватели вузов оказались не готовыми к столь стремительному вхождению новых технологий в привычный отработанный режим работы;

– проблема защиты и технического совершенствования платформ для дистанционного образования.

А.Г. Кумохин и Р.И. Качаев [6] утверждают, что у дистанционного образования есть свои перспективы и серьезные ограничения. Интегрирование учебных дисциплин в онлайн-пространство подразумевает затраты не только труда преподавателя, но и других специалистов в области программирования (настройка компьютерного оборудования, его поддержание, ремонт и пр.). Подготовка и запись видеолекций, выкладывание материалов на специальные онлайн-платформы, подготовка иллюстративного материала, графиков и таблиц требует усидчивости и терпения, в противном случае информация будет представлена недостаточно полно и фрагментарно, т.е. не качественно.

В своем исследовании Д.Д. Дедюхин, А.А. Баландин и Е.И. Попова отмечают преимущества и недостатки дистанционного обучения [3]. К числу плюсов такого обучения авторы относят возможность большей свободы организации образа жизни студентов. К плюсам также можно отнести возможность прослушивания видеолекции в любое время и в любом месте несколько раз. К отрицательным моментам дистанционного образования можно отнести необходимость достаточно высокого уровня навыков владения компьютером. Дистанционное обучение плохо подходит для направлений специальностей, которые подразумевают коллективную работу, а также проведение экспериментов и опытов с оборудованием, техникой, различными приборами.

Основной болевой точкой трансформации обучения в высшей школе во время пандемии стала внезапность перехода на дистанционный формат. Преподавательский состав, обучающиеся и администрации вузов столкнулись с целым рядом трудностей при организации дистанционного обучения. Процесс подготовки материалов для дистанционного обучения и заполнения информационных образовательных сред, пишет Н.С. Землянухина, – дополнительная нагрузка на преподавателей, которая не считается учебной и, как правило, никак не оплачивается, но требует затрат времени. Основная часть этой работы может быть выполнена удаленно, что, с одной стороны, является положительным моментом, но с другой – существенно сокращает свободное время и возможность полноценного воспроизводства рабочей силы. Это еще одно подтверждение тезиса о том, что если при создании интернета надеялись, что люди смогут работать, когда угодно и где угодно, то на практике приходится работать всегда и везде [4].

Одной из наиболее вероятных причин неприятия и критики дистанционного обучения в сложившихся условиях со стороны «академических» преподавателей является наличие значительного объема классического, устоявшегося материала в той или иной дисциплине, и так называемый «консервативный» характер знаний, преподаваемых студентам, считают Ж.В. Медведева, Н.Д. Дорохова и Д.А. Вебер [7].

Несмотря на то, многие студенты удовлетворены организацией образовательного процесса, часть опрошенных выразила определенную неудовлетворенность по поводу платформ образования. Некоторым студентам не хватало очных консультаций и живого общения с преподавателями. В своих исследованиях Е.В. Тимофеева, Т.А. Косачева, М.Н. Клейменова отмечает, что в дистанционном обучении пропадает учет индивидуального психологического типа обучающихся [10]. Можно не соглашаться с конкретикой той или иной психологической типологии, например, модной соционикой, но невозможно полностью игнорировать типологические особенности восприятия информации, ее усвоения и особенностей мышления обучающихся. В своей педагогической практике каждый преподаватель высшей школы сталкивается с ситуациями, когда его требования к студентам первых курсов по организации и освоению учебной программы выявляют неспособность недавних школьников соответствовать студентам вуза, а иногда и недопонимание ими поставленных задач. Практика показывает, что в значительной степени эти сложности связаны с очевидным разрывом в критериях обучения и успеваемости старших классов средней школы и первого курса вуза. И это не могла не отразиться на дистанционном обучении.

Фадеев Е.В., как одну из важных, отмечает проблему отсутствия социализирующей роли образования – где они, эти «годы студенческие»? Как будут проходить встречи выпускников дистанционного образования – в социальных сетях? И будут ли они знать, кто их сокурсники, появиться ли у них потребность в общении, или же дистанционное образование добавит еще один кирпич в стену, разделяющую мир реальный и мир виртуальный? Поэтому важный элемент процесса обучения – обратная связь от студента к преподавателю и наоборот [12].

Мусихина Л.В. делает попытку сформулировать основные проблемы, возникшие при дистанционной форме обучения [8]:

1. Оформление заданий на оценку работы. Не многие обучающиеся могут четко и обоснованно изложить свои мысли на бумаге.

2. Остаются проблемы с программным обеспечением.

3. Ответность. В каждом отчете приходится использовать скриншоты и это оказалось самым слабым звеном. Большинство скриншотов не читаемые, содержат второстепенные или не нужные элементы.

4. Контроль. Если при очной форме перед началом занятия можно было в диалоге с группой, пояснить некоторые теоретические и понятийные аспекты занятия, а в ходе его объяснять смысл каждого этапа или возникшего затруднения, то в новом формате эти моменты вообще оказались за кадром.

5. Дисциплина. Даже при установленном времени на выполнение каждого задания идет нарушение сроков, что затрудняет учет выполнения работ.

6. Тестирование (ответность типа зачета или экзамена). Личный опыт показывают их бесполезность при оценке знаний. Поэтому, на наш взгляд, в основу итоговой аттестации следует положить среднюю оценку по всему комплексу заданий.

Рогачёва П.С. и Семергей С.В. отмечают, что «удаленка» стала своеобразной проверкой системы дистанционного обучения и выявила ряд ее основных недостатков [9]: сложность быстрой адаптации многих дисциплин для чтения в онлайн-формате; проблемы с педагогическим оформлением онлайн-обучения; недостаточность необходимых технических навыков для проведения занятий в цифровой среде у большей части преподавателей; недостаток самодисциплины у студентов; сложности в определении механизмов контроля вовлеченности студентов во время занятий.

Тем не менее, благодаря достаточно болезненному выявлению большого количества проблем дистанционной формы обучения, стало возможным четко их увидеть, осознать и обозначить пути их решения. Стремительный и вынужденный переход на дистанционное обучение в то же время стал новым витком в его развитии. Для многих студентов и преподавателей такой опыт был новым и необычным.

Результаты исследования НИУ ВШЭ и Томского государственного университета показали, что 65% опрошенных студентов считают дистанционное обучение менее эффективным, в этом же исследовании удалось выяснить и ряд положительных тенденций перехода обучения в онлайн-формат – меньшую усталость от занятий, большую доступность преподавателей для консультации по сложным темам дисциплины, более щадящий дневной график [6].

В разных высших учебных заведениях используется разные интернет-площадки дистанционного обучения. Вологодский институт права и экономики ФСИН России использует систему Moodle с января 2020 года. Довольно широко известная за рубежом система является еще и одной из самых популярных в мире систем управления обучением. Данную платформу используют такие серьезные образовательные учреждения как Лондонская школа экономики и государственный университет Нью-Йорка. Общее количество пользователей Moodle по всему миру составляет около 213 млн. человек как на академическом, так и на корпоративном уровне. Сама по себе платформа предоставляет мощный набор инструментов, ориентированных на обучающихся и среду совместного обучения, которые расширяют возможности как преподавания, так и обучения.

Преимуществом Moodle является довольно простой интерфейс. Функции перемещения информации, навигация и другие технические ресурсы наряду с постоянными улучшениями удобства использования делают Moodle простым в освоении и использовании. Moodle предоставляется бесплатно в виде программного обеспечения с открытым исходным кодом в соответствии с лицензией GNU. Любой желающий может адаптировать, расширять или модифицировать Moodle как для коммерческих, так и для некоммерческих проектов без каких-либо лицензионных сборов и воспользоваться экономичностью, гибкостью и другими преимуществами. Moodle предоставляет наиболее гибкий набор инструментов для поддержки как смешанного обучения, так и онлайн-курсов. Система также стремится обеспечить безопасность данных и конфиденциальность пользователей.

Средства контроля безопасности постоянно обновляются и внедряются в процессы разработки и программное обеспечение Moodle для защиты от несанкционированного доступа, потери данных и неправильного использования. Moodle работает в Интернете, и поэтому к нему можно получить доступ из любой точки мира. Благодаря интерфейсу, совместимому с мобильными устройствами по умолчанию, и кросс-браузерной совместимости контент на платформе Moodle легко доступен и согласован между различными веб-браузерами и устройствами. Проект Moodle хорошо поддерживается активным международным сообществом и сетью сертифицированных партнеров Moodle.

Более чем за полтора года использования в образовательном процессе данной платформы дистанционного обучения в институте наблюдается постепенная адаптация преподавателей к новой форме общения с обучающимися как очной, так и заочной форм. По данным исследования Минобрнауки, преподавателей, которые негативно относились к дистанционному образованию в 2020 году оказалось 47%, а по данным опроса, который прошёл летом 2020 года, этот показатель уменьшился до 37% [5].

К позитивным моментам удаленного обучения преподаватели нашего вуза отнесли повышение требовательности к качеству выполняемых заданий, более высокий охват обучающихся на семинарских занятиях, что заставляет их готовиться к каждому занятию и возможность быть оцененным. Конечно, существует еще одна проблема – отсутствие контакта. Данный важный аспект отмечают большинство обучающихся, которые считают очный формат более качественным, где велика роль практических или творческих занятий, вероятность «живых» дискуссий.

Многие обучающиеся отмечали, что им не хватает во время «дистанционки» личного общения, эмоционального контакта, одобрения, невербальных проявлений - об этом высказались не менее 40% обучающихся. Также отмечали частую отвлекаемость во время онлайн-занятий и самостоятельной подготовки, что говорит о проблеме формирования произвольности психических процессов, не хватает усидчивости, навыка выполнения начатого задания до конца.

Можно согласиться со многими преподавателями, что перевести дисциплины в онлайн без потери качества невозможно. Все же очный формат считают более качественным обучающиеся разных факультетов, где велика роль практических занятий с применением техники, оборудования, а также творческих занятий. М.М. Рубинштейн писал: «В работе учителя всегда должен оставаться аромат творческой работы, тем более что никакая программа не в силах охватить и учесть тех индивидуальных положений и условий, в которых придется работать учителю» [10].

Как преподаватели, так и обучающиеся отмечают, что дистанционное общение повысило частоту списывания, оформление собственных работ, списанных из интернета, порой не обработанных, без ссылок на источники и авторов, идет списывание домашнего задания у однокурсников.

Можно отметить, что в период дистанционного обучения остаются острыми вопросы технического оснащения обучающихся, проживающих вне семьи и испытывающих трудности в ремонте, настройке компьютерной техники. Сотрудники Службы поддержки и технического обеспечения учебного процесса ВИПЭ отмечают, что, в среднем, в течение дня бывает до 15-20 обращений на каждого специалиста со стороны профессорско-преподавательского состава института по тем или иным вопросам работы платформы Moodle или обучающихся.

Высшие учебные заведения прошли серьезное испытание на прочность и эффективность своей работы. Дистанционное образование никогда не заменит классическое очное. Пандемия коронавируса показала возможность перевода части обучения в цифровой формат, что позволяет на данный момент сделать обучение более гибким и персонализированным.

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги исследования развития дистанционного обучения в высшей школе перечислим основные проблемы, которые можно объединить в три большие группы, которые требуют повышенного внимания.

Можно представить результаты анализа по применению дистанционного обучения в виде таблицы, в которой определены три фактора проблем дистанционного обучения. Факторы, образующие определенную модель проблем, имеют противоположные направления, например, процесс обучения имеет внешнюю составляющую (со стороны преподавателя) и внутреннюю (восприятие информации обучающимся).

№	Направленность проблем дистанционного обучения	Обобщенная дихотомия (противоположности) «внешнее – внутреннее»
1	На процесс обучения	Внешние проблемы: слабые технические навыки, несовершенная техника, отсутствие эмоционального контакта, усталость, раздраженность вследствие увеличения нагрузки и др. Внутренние: психологические проблемы (одиночество, депрессии и многие другие), отсутствие внутреннего контроля при обучении.
2	На результат обучения	Внешние проблемы: проверка заданий, тестов, контрольно-проверочные работы, зачеты, экзамены и др. Внутренние: усвоение знаний, удовлетворенность учебным процессом, выработка навыков, профессиональных умений
3	На участников образовательного процесса (взаимодействия)	Внешние проблемы: уровни взаимодействия педагогов и обучающихся в образовательной среде, умение вести дискуссию и др. Внутренние: мировоззрение личности преподавателя и студента, их ценности, установки, уровень воспитания и культуры поведения, уровень их подготовки, уровень знаний, интеллигентность, тактичность и др.

Автор не претендует на полноту выделенных проблем, но факторный подход поможет в поиске ориентиров для их обозначения и последующего решения.

#### **Литература:**

1. Галяев В.С., Гасанова З.А. О классификации моделей дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2012. – №4. – С. 103-108.
2. Голивкин А.П. Актуальные проблемы дистанционного образования // StudNet. – 2020. – №8. – С. 419-423.
3. Дедюхин Д.Д., Баландин А.А., Попова Е.И. Дистанционное обучение в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 5. – С. 17.
4. Землянухина Н.С. Дистанционное высшее образование в России: проблемы и перспективы // Гуманитарный научный журнал. – 2018. – №1-1. – С. 10-13.
5. Как вузы перестали бояться дистанта и как это связано с качеством образования. URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-vuzy-perestali-boyatsya-distanta/>
6. Кумохин А.Г., Качаев Р.И. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – №4. – С. 304-307
7. Медведева Ж.В., Дорохова Н.Д., Вебер Д.А. Некоторые проблемы дистанционного образования в области гуманитарных наук // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 63-65.
8. Мусихина Л.В. Проблемы дистанционного образования // International scientific review. – 2021. – № LXXXI. – С. 25-28.
9. Рогачёва П.С., Семергей С.В. Проблемы дистанционного образования в период пандемии // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – №4. – С. 85-93.
10. Рубинштейн М.М. Проблемы учителя. – М., 1926. – С. 167.
11. Тимофеева Е.В., Косачева Т.А., Клейменова М.Н. Новые требования к преподавателям в свете комплексного подхода к содержанию дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-3. – С. 213-216.
12. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // МНКО. – 2017. – №3 (64). – С. 308-310

**Педагогика**

**УДК 159.9:376(045)**

**кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**магистрант Медянкина Наталья Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### **ПЛОСКОСТНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме совершенствования содержания и организации коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие зрительно-моторной координации детей дошкольного возраста со зрительными нарушениями. В качестве одного из эффективных средств развития зрительно-моторной координации дошкольников со зрительными нарушениями авторы рассматривают коррекционно-развивающую работу с использованием плоскостного конструирования. В статье охарактеризована программа коррекционных занятий, раскрыты организационные аспекты проведения занятий, рассмотрены методы, формы, средства, используемые в целях коррекции зрительно-моторной координации дошкольников.

*Ключевые слова:* зрительно-моторная координация, дети с нарушениями зрения, дошкольный возраст, коррекционно-развивающая работа, плоскостное конструирование.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of improving the content and organization of correctional and pedagogical work aimed at the development of visual-motor coordination of preschool children with visual impairments. As one of the effective means of developing visual-motor coordination of preschoolers with visual impairments, the authors consider correctional and developmental work using plane construction. The article describes the program of correctional classes, discloses the organizational aspects of conducting classes, examines the methods, forms, means used to correct the visual-motor coordination of preschoolers.

*Keywords:* hand-eye coordination, children with visual impairments, preschool age, correctional and developmental work, plane construction.

**Введение.** Зрительно-моторная координация имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него данной системы.

В преобладающем большинстве случаев нарушение зрения сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми и учебными навыками. У детей со зрительными нарушениями развитие координационных способностей, в частности, координационных движений под контролем зрения, имеет основополагающее значение. Нарушение развития или недостаточная сформированность зрительно-моторной координации отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на развитии познавательной сферы, трудовом воспитании и обучении деятельности.

Для выявления особенностей развития зрительно-моторной координации дошкольников с нарушением зрения нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МАДОУ детский сад № 6 комбинированного вида г. Звенигород Московской области. В нем приняли участие 11 детей со зрительной патологией. Возраст воспитанников 5-6 лет. Обобщив результаты выполнения испытуемыми заданий констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что зрительно-моторная координация у детей данной категории развита недостаточно. Лишь у 10,6% испытуемых наблюдались четкие, выверенные и точно скоординированные движения, моторика пальцев обеих рук развита в соответствии с возрастной нормой, при осуществлении сложнодозированных и несимметричных движений двумя руками движения обеих рук были размеренными, правильно поставленными в пространстве. У остальных испытуемых качество выполнения движений под контролем зрения было в той или иной степени снижено. Полученные результаты эксперимента указывали на

необходимость проведения работы, направленной на развитие и коррекцию зрительно-моторной координации дошкольников с нарушением зрения.

В системе учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением зрения коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование и развитие зрительно-моторной координации, имеет немаловажное значение именно в дошкольном возрасте, поскольку уровень ее развития напрямую влияет на формирование общественно выработанных сенсорных эталонов, объем и качество представлений, формирование предметной и ориентировочно-исследовательской деятельности, навыков письма, графических навыков, а также на умственное развитие ребенка в целом.

Конструктивная деятельность является составной частью перцептивно-действенного и образного компонента познавательной деятельности и имеет большое дефектологическое значение. Многие исследователи (Л.А. Головниц, Г.И. Обухова, З.В. Лиштван, Л.А. Парамонова, И.А. Люкова, В.В. Холмовская, Н.М. Крылова, В.Г. Нечаева) указывали на значительный потенциал конструктивной деятельности в плане развития зрительно-моторной координации. Плоскостному конструированию как средству развития зрительно-моторной координации детей с нарушениями зрения уделяли внимание Н.И. Непомнящая, А.М. Леушина, А.М. Пышало. Проанализировав разработанную в специальной педагогике проблему обучения конструированию детей с проблемами в развитии, приходим к заключению, что исследователи отмечают специально организованную конструктивную деятельность как положительный фактор, влияющий на ход психического развития ребенка, в том числе, на развитие зрительно-моторной координации [2; 3; 5]. Вместе с тем, остаются недостаточно освещенными вопросы применения отдельных видов конструирования, в частности, плоскостного, в качестве средства развития и коррекции зрительно-моторной координации дошкольников с нарушениями зрения.

Целью статьи является раскрытие содержания и организационно-методических аспектов развития зрительно-моторной координации дошкольников с нарушениями зрения средствами плоскостного конструирования.

**Изложение основного материала статьи.** Моделирование предметно-пространственных ситуаций различной степени сложности в процессе плоскостного конструирования создает условия для психического развития ребенка, в том числе оказывая положительное влияние на развитие зрительно-двигательной системы у проблемных детей. Под плоскостным конструированием принято понимать обучение детей построению различных изображений на плоскости. К данному виду конструирования принято относить работу с мозаикой, выкладывание геометрических фигур, мягких плоскостных конструкторов, блоков Дьеныша, палочек Кьюзенера, выкладывание счетных палочек, выкладывание пуговицами и др.

Принимая во внимание большие потенциальные возможности данного вида деятельности, мы выстроили методику экспериментального обучения на работе с плоскостными конструкторами различного характера. Рассматриваемый вид конструирования требует сформированного навыка зрительного анализа, знания формы и размера, различия геометрических фигур. Используя плоскостное конструирование как средство развития и коррекции зрительно-моторной координации дошкольников с нарушением зрения, можно решить следующие задачи:

- развивать моторную ловкость при выполнении действий с предметами;
- способствовать развитию способности выполнять точно дозированные движения;
- формировать умение выполнять ассиметричные движения;
- развивать плавность движения рук, организацию их в пространстве;
- способствовать развитию мелкой моторики рук;
- способствовать формированию положительной самооценки ребенка.

Создавая плоскостную конструкцию, дети выполняют зрительный анализ конструируемого объекта, определяют и соотносят с образцом необходимые детали с учетом их формы, цвета, размера, соединяют детали в единую конструкцию на плоскости, добиваясь точного совмещения их граней, чтобы обеспечить целостность объекта. Данная деятельность развивает точность и согласованность движений под контролем зрения [1; 4].

В ходе формирующего эксперимента нами было разработано содержание программы коррекционных занятий, направленных на развитие зрительно-моторной координации с применением технологии плоскостного конструирования «Затейники». Программа коррекционных занятий «Затейники» рассчитана на 1 год обучения и предполагала работу с детьми с нарушенным зрением старшей группы дошкольной образовательной организации. Занятия проводились 1-2 раза в месяц. Занятия проводились с детьми подгруппами и индивидуально. Продолжительность группового занятия 30 минут, индивидуального – 20 минут. Занятия были включены в имеющуюся в дошкольной образовательной организации коррекционно-развивающую программу. Для реализации задач коррекционной работы нами были использованы следующие методы:

1. Словесные методы: беседа, объяснение, повторение.

2. Наглядные методы: демонстрация образцов рисунков, построек из деталей конструктора, используемых в коррекционной работе.

3. Практические методы: упражнения.

Основным методом, применяемым нами из вышеперечисленных, являлись упражнения. Нами были разработаны различные виды упражнений с использованием плоскостного конструирования, которые могут быть использованы в коррекционной работе по развитию зрительно-моторной координации дошкольников со зрительными нарушениями. Большинство упражнений предъявлялось детям в игровой форме, так как в игре материал лучше усваивается. Данный способ представления заданий стимулирует и активизирует деятельность детей.

Разработанные упражнения были разделены нами на несколько видов:

– упражнения на плоскостное конструирование, которые предполагали наложение деталей конструктора на графический образец постройки для создания объемной фигуры (упражнения «Наложки», «Замок»);

– упражнения на плоскостное конструирование по образцу, представленному готовой конструкцией, которые предполагали, что ребенок должен достроить половину данной ему конструкции (упражнения «Дострой»);

– упражнения на плоскостное конструирование по графическому образцу, в ходе которых дошкольник должен был построить конструкцию, ориентируясь на данный ему наглядный образец (упражнения «Транспорт», «Пирамидка», «Домики», «Паровоз», «Цветок», «Смастери», «Подбери»);

– упражнения на плоскостное конструирование по словесной инструкции, которые предполагали составление конструкции по замыслу; данный вид заданий является самым сложным из представленных, так как дошкольник самостоятельно определяет содержание конструкции и способы ее построения (упражнения «Строители», «Сложи из палочек», «Фигурки», «Дом», «Вид из окна», «Семья», «Картина»);

Разработанные нами упражнения были направлены на развитие способности ребенка выполнять задания предметного характера, используя детали плоскостного конструктора. Они предполагали работу с черно-белыми и цветными образцами конструкций, деталями плоскостного конструктора различного характера. В частности, нами был разработан плоскостной конструктор, работа с которым способствовала решению ряда задач, связанных с развитием согласованности движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов.



Конструктор представляет собой набор деталей – квадратов со стороной 4 см, на лицевой стороне которых изображены разнообразные по форме и размерам элементы. В основном, это геометрические фигуры и их части (треугольники, квадраты, круги, полуovalы, ромбы и т.п.). Изображенные на деталях элементы имеют определенную толщину, что делает их выпуклыми и дает возможность в работе с конструктором использовать осязательное обследование формы и величины элементов. Основной фон всех деталей конструктора белого цвета; окраска изображенных на деталях элементов представлена четырьмя цветами: черным, красным, синим, зеленым. Детали-квадраты используются в эксперименте как отдельные объекты (если на них изображены целостные фигуры), и как детали, позволяющие создавать предметные и не предметные конструкции.

Специально разработанный нами плоскостной конструктор, описанный выше, позволил организовать условия для решения главной стоящей перед нами задачи – способствовать формированию координированных движений, осуществляемых под контролем зрения. Моделирование конструкций различной степени сложности с использованием данного конструктора создавало условия для развития навыка прослеживания глазами за действием руки, развития умения удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи, развития осязательных и моторных функций.

Также для упражнений использовались и другие материалы: набор счетных материалов, блоки Дьенеша, игра «Танграм», пособие «Сложи квадрат» Б.П. Никитина, мягкая магнитная мозаика, счетные палочки, вкладыши пособия «Тетрис», палочки Кьюизинера, деревянный плоскостной конструктор и др.

Упражнения предъявлялись дошкольникам по принципу от простых к сложным. На первых занятиях использовались упражнения, где дошкольник работает с графическими образцами и образцами готовых построек, затем задания постепенно усложняются за счет проявления ребенком самостоятельности и свободы творчества в конструировании. Педагог направляет и помогает, но конструктивный замысел исходит от самого дошкольника.

Разработанные нами коррекционные занятия имели следующую структуру:

#### 1. Вводная часть.

Цель – настроить детей на совместную работу, пробудить интерес к деятельности, которой будут заниматься дети, установить эмоциональный контакт между всеми участниками. В данную часть коррекционного занятия нами была включена мозговая гимнастика. Данная гимнастика представляла небольшой комплекс упражнений, помогающий снять эмоциональное напряжение, способствующий развитию мышц руки и улучшению работы мозга в целом.

#### 2. Основная часть.

Данная часть представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации дошкольников. На эту часть приходится основная смысловая нагрузка всего занятия. Каждое задание побуждает детей к совместному творчеству, проявлению самостоятельности, что способствует двигательному развитию. Занятие построено таким образом, что один вид деятельности сменяется другим, что позволяет сделать работу менее утомляемой. После графического задания мы включили зрительную гимнастику, которая позволяет снять зрительную утомляемость и продолжить работу в заданном темпе.

#### 3. Завершающая часть.

В эту часть занятия мы включили рефлексия. У ребенка есть возможность оценить свою работу и поделиться впечатлениями от занятия.

**Выводы.** Апробация представленной выше программы коррекционных занятий в рамках формирующего эксперимента показала, что при соблюдении предлагаемых нами коррекционно-педагогических и методических условий ее реализации данная работа способствует развитию и коррекции компонентов зрительно-моторной координации дошкольников с нарушениями зрения: зрительного восприятия, мелкой моторики, пространственной ориентации. Работа с деталями конструктора различной степени сложности является эффективной и создает условия для развития зрительно-двигательной системы детей со зрительной патологией. Подводя итоги сказанному выше, следует отметить, что занятия в кружке конструирования могут способствовать развитию зрительно-моторной координации детей с нарушениями зрения дошкольного возраста только при условии их организации с учетом образовательных потребностей детей данной категории.

#### Литература:

1. Дровосекова, Е.А., Дровосеков С.Э. Особенности зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения / Е.А. Дровосекова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 174-178. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570169.htm>.

2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – Москва: Высшее образование, 2009. – 460 с. – Текст: непосредственный.

3. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – Москва: РАОИКП, 1999. – 100 с. – Текст: непосредственный.

4. Ремезова, Л.А. Коррекция недостатков развития конструктивной деятельности у дошкольников с косоглазием и амблиопией: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ремезова Лариса Асхатовна. – Самара: ООО «НТЦ», 2002. – 136 с. – Текст: непосредственный.

5. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения / Л.А. Ремезова. – Самара: ООО «НТЦ», 2002. – 136 с. – Текст: непосредственный.

UDC 378.2

candidate of philosophical sciences,

associate professor Mironova Olga Vadimovna

The University of management «TISBI» (Kazan)

candidate of pedagogical sciences,

associate Professor Zainullina Gulshat Ilfatovna

The University of management «TISBI» (Kazan);

associate professor Kalinkina Tatiana Evgenievna

The University of management «TISBI» (Kazan)

## DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Annotation.* In the article, the authors consider modern methods of teaching a foreign language. Methodological techniques for effective assimilation of the material using modern information technologies are analyzed. The authors understand such concepts as information, the need for information, imitativeness from the point of view of optimizing the educational process.

*Keywords:* distance education, information, imitativeness, educational technologies, the role of the teacher.

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают современные методы преподавания иностранного языка. Анализируются методические приемы для эффективного усвоения материала используя современные информационные технологии. Авторами разбираются такие понятия как информация, потребность в информации, имитативность с точки зрения оптимизации образовательного процесса.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, информация, имитативность, образовательные технологии, роль преподавателя.

**Introduction.** The XXI century is characterized by huge changes which took place in our world associated with the globalization of social relations and the formation of a new type of social structure – the information society, one of the important areas of development of which is the informatization of education – the process of providing the field of education with a methodology and methodology for the optimal use of cutting-edge information techniques focused on the process of education management and the implementation of psychological and pedagogical learning goals.

**Summary of the main material of the article.** This process is growing rapidly and will grow even more rapidly, because the objective laws of the development of human civilization is the foundation of this process. In all developed countries, training is aimed at self-learning, self-education, the ability to independently extract the necessary information, identify difficulties and how to reduce the negative consequences of them. It is important to be able to see pros and cons of the knowledge, moreover, gained and apply it to solve new problems. The ideal training system: – forms students' desire to learn; – provides each student with individually adapted teaching aids; – gives each student the opportunity to study according to an individual schedule; – continuously evaluates learning outcomes [5, P. 56].

If we try to figure out why the distance learning process breaks into the learning process so rapidly and thoroughly, we must turn to the cognitive processes of human nature and to the total dependence on information.

Just as imitation of an individual is a social need, so it is in a nature of a person to desire getting more and more information, seeking new sources and opening new horizons in the endless “Universe” calling “Information”. It is not a secret that a person feel comfortable and confident, if he or she are know what to do relying on certain information. Insufficient awareness increases the degree of uncertainty of the situation, leads to loss of confidence, mental discomfort, which pushes a person to take active actions to find the necessary information. This aspect is called cognitive needs. Cognitive needs are not innate. They are formed in the process of personality development, its socialization. The position of the person in the society is determined by the quantity and quality of information he can use, how deeply he is in the material and if the information really valuable for certain moment and certain group of people. We pay attention to the fact if this information can solve concrete problems or can even help or elevate the existing difficulties. We can assume that a person reacts on information around him and it reflects in his behavior, possessions, way of communication, lifestyle, etc. Another very important meaning of the information is ability to form social identification. To be able to live in the society, feel comfortable and secure, a person should strongly understand his personalities, skills and talents, realizing current needs of present situation of the nearest small groups and society in general.

It is impossible to imagine the educational process today without distance technologies. Modern technologies accelerate the learning process and also help teachers and students. The student must extract the necessary information from various sources, form his own point of view, be able to argue it, apply the knowledge gained in practice. As a result, the requirements and methods of teaching are changing, including methods of teaching foreign languages. The use of distance learning technologies makes it possible to gain knowledge by independently planning the time and place.

Distance educational technologies are understood as educational technologies implemented mainly with the use of information and telecommunication networks with the indirect (at a distance) interaction of students and teaching staff [1].

Distance learning technologies can be used both in the position of a blended learning model and as the basic way of getting the knowledge, if this is provided for in the curriculum of an educational institution. The actual distance learning form is characterized by: the presence of a computer and Internet access, etc.

The presence of a specially created structure (for example, an educational platform) that performs all educational activities; various resources of the educative establishment that manage the student's independent work with the help of training devices and machine applications, but with the first line of a teacher; conducting understandable, convenient for the student classes in various forms (lectures, chat, videoconference, electronic textbooks, dictionaries, etc.); monitoring learning outcomes (intermediate control at each stage of training and (or) final control).

The course of distance learning a foreign language, many didactic tasks are effectively solved. Students and teachers build their relationships on the principles of cooperation and joint creativity. Undergraduates can immerse themselves in a real language environment through direct telecommunication communication directly with native speakers. In addition, they get access to electronic, didactic and reference materials. Distance learning helps to remove psychological difficulties in the growth of pedagogical material, and also promotes realization of an individual approach of the student, which takes into account his capabilities and intellectual abilities. The distance learning form includes video lessons, audio files, communication with the teacher online, which provides a test of the speech skills of students.

Distance education has many advantages, which explains its popularity at the present time. However, freedom and comfort in distance learning require a greater degree of self-discipline than face-to-face training.

In addition to the above, with the remote form of teaching foreign languages, such remote technologies as:

\* modular technology, which is based on the organization of independent cognitive activity of students, the development of training modules of a particular course.

\* Web quest technology (webquest), which is focused on the maximum practical activity of students and is a problem task with elements of a role-playing game, for which information resources of the Internet are used [2, P. 25].

Modular learning technology occupies a special place among innovative educational technologies. Modular training is characterized by advanced study of the material by enlarged blocks-modules, algorithmization of educational activities, completeness and consistency of activity cycles. The modular program consists of blocks that are formed from a set of modules, and the modules, in turn, consist of topics of educational material united by one topic and intended for study by students with different levels of knowledge.

The training module consists of the following components:

- 1) module name;
- 2) integrating didactic goal;
- 3) target action plan of students;
- 4) information bank (the actual training material in the form of a training program);
- 5) methodological guidance on achieving goals;
- 6) practical training on the formation of the necessary skills;
- 7) output control (control work that strictly corresponds to the goals set in this module).

The process of modular training is focused on the formation of methods of educational work through training in the skills of rational implementation of practical actions through a specially organized system of exercises. Modules of each stage should be introduced gradually, according to the degree of increasing difficulties and as students study the material. The main condition for the functioning of each module is the provision of its didactic material, consisting of the following main components: a set of appropriate authentic texts / textbooks; a student's workbook; a minimum dictionary; didactic materials for working with TSO, computer databases and Internet resources; educational and methodological multimedia developments for independent work of students. The teaching elements of each module should include theoretical, control and methodological blocks.

Due to the logical sequence and continuity of all stages of language training, the modular nature of training contributes to the systematic mastery of linguistic material, the expansion of background (linguistic, professional, cultural, etc.) knowledge of students, the improvement of skills and abilities in the main types of speech activity. Teaching a foreign language using modular technology makes it possible to comprehensively solve such urgent pedagogical tasks as ensuring an individual pace of learning, taking into account the capabilities, inclinations and needs of students, teaching the skills of independent work with different sources of information, independent mastering of the material and, consequently, the acquisition of high-quality knowledge and skills.

Currently, the task of the teacher is not only to equip the trainees with modern knowledge, but also to teach students to extract this knowledge independently, to be able to assimilate it, relying on what has already been studied. To achieve these goals, the WebQuest technology is used, which is used both in school and university teaching practice. The rating system for assessing students' knowledge includes regular monitoring of the knowledge and skills of each student, with the assignment of a rating depending on the quality of training as the discipline is studied during the academic period. It is the main part of the complex of continuous multi-level education and is designed to organize the educational process based on learning technologies that activate the independent work of students.

\* TV is a technology in which television lectures and consultations with teachers are used;

\* Network technology based on the use of the Internet for student consultations and the transfer of educational and methodological materials to him.

Thus, it should be emphasized that pedagogical education today needs pedagogical technologies that provide effective training of specialists who are competitive in the market. The success and quality of distance learning in foreign languages largely depend on the effectiveness of the organization and the methodological quality of the materials used, as well as the skill of the teachers involved in this process. Distance language learning emphasizes the importance of developing the ability of learners, where language is the ideal basis for practical communication, an important principle of which should be the principle of ethical obligation [5, P. 33].

At the present stage of the development of distance education, the emergence of new information technologies (IT) has brought the process of distance learning to a qualitatively new level. Almost all of them are digital. NITS include hypermedia programs, which allows the trainee to control the order of mastering the information array himself, as well as databases accessible via the Internet and other networks, and even integrated data complexes, which sooner or later will give trainees the opportunity to connect to video courses, audio materials, databases and other software directly from home or from work.

Distance learning of foreign languages has its own specifics, due to the fact that it involves teaching various types of speech activity and totally based on the process of imitation.

According to N.K. Roerich, usually people are very upset by the detected imitations. Meanwhile, the whole life is full of all sorts of degrees of imitation. Every teacher, if he notices that his pupil has completely mastered his subjects and in his method, can also call it imitation. A person has learned some sayings for himself. In them, he also imitates the sources that gave them. A person has learned this or that style of work, you can think, is he imitating this style? After all, imitation and continuity are quite closely related, and only an internal impulse can prove the true motives. In general, if you start to be upset by imitations and see them everywhere, then you can fill your life with completely unnecessary, bitter feelings. But there are other imitations that are not subject to any law. Maybe, for example, some educational institution with original and practical methods. Someone, having assessed the applicability of these methods, will open the same institution on the nearest street. Of course, it will be imitation, but it is absolutely impossible to prohibit such a competition. Or someone will write a book or compile a dictionary, and another, a clever industrialist, will wrap this dictionary in reverse or use a whole third of the book, linking it with some watery evidence. Undoubtedly, it will be a fake, and it is also certain that the clever industrialist will escape condemnation.

The reasons for imitation can be different. Someone wants to appropriate other people's ideas and thoughts, hoping for success and universal recognition, someone, delighted with the achievements of another, wants to continue his work, going further and revealing new perspectives. And someone just wants to be "on the crest of the wave", imitating fashionable trends, phenomena, directions, etc.

If imitation, in the end, exceeds your business, then this is already continuity and can only cause a certain amount of gratitude at the sight of the growth of seeds sown by someone [8, P. 317].

So, you can talk a lot about whether it's good to imitate someone or it's unprincipled. But I would like to recall the words of N.K. Roerich: "Imitation, rivalry, competition, if it is not based on wrecking envy, it will only be an inevitable branching of your own endeavors. Everyone should, first of all, rejoice if his undertakings grow into useful deeds. This has always been the case and always will be, and let the cases, even those that have arisen, only mutually encourage the improvement of quality" [8, P. 416].

Naturally, for teaching such types of speech activity as reading and writing, one can largely limit oneself to a network course, since the features of these types of speech activity do not require by themselves voluminous graphics and even significant sound

accompaniment. But when teaching speaking and listening, it is not possible to limit oneself only to text files, it is necessary to rely on sound accompaniment, as well as the creation of various situations that stimulate the oral statements of the trainees, i.e. there is a need to rely on illustrative material. Using such material in online courses, as we already know, is technically quite possible, but in practice, given the real situation, it is still quite problematic due to the large amount of memory that such files require, and, consequently, the time to transfer these files from the base server to the computers of the trainees (provided the remote learner works via modem). CD-ROM discs would serve very well for such purposes, especially since modern technologies already allow recognizing the correctness of a student's oral response from the voice (through a microphone) (the first CDs with a microphone attached to them that implement such capabilities appeared on the market). The share of the network in such courses remains the management of the educational process on the part of the teacher, communication of partners in a teleconference or by e-mail and testing.

**Conclusions.** Summing up all of the above, we note that one can argue about the advantages and disadvantages of distance education, but modern trends and reality dictate their own conditions. And the reality is that we will not be able to deny the convenience, and sometimes the necessity of using distance education. And our task is to make it as efficient, comfortable and effective as possible for students.

**Literature:**

1. Буркина В.А. О некоторых приоритетах модульного обучения в вузе [Текст] / В.А. Буркина, Е.И. Титова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 925-927.
2. Воронова Е.Н. Формы организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык, с использованием информационно-коммуникационных технологий // Электронный научно-практический журнал «Культура и образование». 2014. – № 12 (16). – С. 30. [Электронный ресурс] <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2675>
3. Гутарева Н.Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс Интернет]. URL: <http://psibook.com/linguistics/distantionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze.html>
4. Дистанционное образование. Лекции <http://www.iet.mesi.ru/dis/oglo.htm>
5. Зайцева Ж.Н. Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин, В.И. Солдаткин, Л.Г. Титарев, В.П. Тихомиров, А.В., Хорошилов, В.В. Ярных / Под общей редакцией В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2010. – С. 56-58.
6. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Минск: Четыре четверти, 2005. – 208 с.
7. Курбонов А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М. Курбонов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 969-971. – URL: <https://moluch.ru/archive/88/17038/> (дата обращения: 30.10.2021). Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии. – М.: Изд. ИНТ, 2004. – С. 13.
8. Рождественский Ю.В. введение в общую филологию. – М., 1979. – 213 с.
9. Суворова А.В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 561-563.
10. Тихомиров В.П. ДО: история, экономика, тенденции // Дистанционное обучение. – 1997. – № 2. – С. 69
11. Хуторский А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. – М.: ИОСО РАО, 2000

**Педагогика**

**УДК 378.14: 811.111**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры**

**«Иностранные языки» Миронцева Светлана Сергеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры**

**«Теория и практика перевода» Михайлова Евгения Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

## **ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ КАК СУЩЕСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме оценивания входного уровня знаний обучающихся с целью создания условий для эффективного формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции с помощью дифференциации обучающихся по уровню знаний для управления процессом обучения будущих бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика.

*Ключевые слова:* входное тестирование, оценочные средства, иноязычная профессионально ориентированная компетенция, электронные образовательные ресурсы.

*Annotation.* The article deals with the problem of evaluating the input level of students' knowledge to optimize the formation of foreign language competence to organize a differentiated approach in the process of training future bachelors in the field of 38.03.01 Economics.

*Keywords:* placement test, assessment tools, foreign-language professionally-oriented competence, electronic educational resources.

**Введение.** Сегодня тенденция повышения требований к выпускникам образовательных организаций высшего образования, постоянная разработка и внедрение новых образовательных стандартов воспринимается профессиональным сообществом, занятым в этой сфере, с пониманием. Учитывая, что последние годы прошли под знаком международной интеграции, значительно повысилось внимание к качеству профессиональной подготовки выпускников по иностранному языку. Однако преподаватели высшей школы столкнулись с настораживающей статистикой, выявленной при входном тестировании первокурсников по иностранному языку, особенно неязыковых специальностей, – ростом количества испытуемых, владеющих языком на элементарном А2 и, даже начальном, А1 уровне по европейской шкале CEFR. Необходимость объективной оценки знаний иностранного языка с помощью процедуры входного тестирования студентов связана с тем, что абитуриенты сдавали ЕГЭ по профильным предметам, в число которых он, как правило, не входит. Такое положение дел, безусловно, должно учитываться при разработке курса обучения дисциплине «Иностранный язык» с целью получения результатов образования, соответствующих требованиям государственных стандартов.

Целью данной статьи является представление разработанной на основе использования информационных технологий дидактической концепции начального этапа обучения студентов-первокурсников, построенной на реализации функций входного контроля, выявляющей степень готовности будущих бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика к освоению материала, предусмотренного программой по дисциплине «Иностранный язык», и определяющей пути управления процессом обучения с помощью дифференциации обучающихся по уровню знаний. Отражены количественные и качественные показатели, статистическая обработка результатов входного тестирования.

**Изложение основного материала статьи.** В свое время Г.С.Феклистов показал, что низкий уровень подготовки абитуриентов, поступающих на неязыковые специальности, стал следствием определённых противоречий между формальными и содержательными признаками требований общеобразовательной, специальной и высшей школы и наметил пути построения адаптивной системы обучения первокурсников на основе результатов широкого централизованного тестирования, включающего, как необходимый компонент, и входное [10].

Последовательное продвижение к созданию в России единого образовательного поля, преемственности образовательных программ, от начального общего до среднего и высшего профессионального образования, нашло отражение в разработке и постоянном совершенствовании системы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). ФГОС третьего поколения характеризуется новыми требованиями к повышению качества педагогического контроля, важного инструмента оценки качества образования. Тестирование выполняет задачу получения объективной оценки достижений обучающихся.

Наиболее распространенным контрольно-измерительным материалом в современных образовательных организациях высшего образования сегодня является педагогический тест – совокупность заданий, специфической формы и определенного содержания, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков. Одной из составляющих педагогического теста является входное тестирование – элемент педагогической системы, в ходе реализации которого, в нашем случае, устанавливается степень готовности первокурсников к освоению материала, предусмотренного программой по выбранной специальности, и определяются пути управления процессом обучения. Анализ результатов такого контроля позволяет провести дифференциацию студентов по уровню знаний иностранного языка, что даст основание для построения в дальнейшем индивидуальной образовательной траектории в узком смысле этого понятия, то есть в части языковой подготовки будущих бакалавров-экономистов.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональным достижениям поэтапным требованиям соответствующих основных профессиональных образовательных программ создаются фонды оценочных средств, важного компонента контроля качества обучения, которые разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно. Оценочные средства подразделяются на контрольно-измерительные материалы и компетентностно-оценочные средства [2]. При входном контроле используется первая группа. Характеристики оценочных средств, в контексте входного тестирования, приведены на рисунке 1.

ФОНДЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ	
Характеристики	Контрольно-измерительные материалы
Объект измерения	Знания, умения
Достижения обучающихся	Измеряют
Форма оценивания	Оценивают в баллах
Функции	Контроль, оценка

**Рисунок 1. Характеристики оценочных средств входного тестирования**

Следует заметить, что авторами в течение последних лет в ходе обучения иностранному языку студентов различных направлений подготовки уровня высшего образования бакалавриат в Институте общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета был проведён педагогический эксперимент с целью: в теоретическом плане – научного обоснования целесообразности использования электронных образовательных ресурсов в процессе формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции обучающихся; в практическом плане – разработки и апробирования структурно-функциональной модели, обеспечивающей эффективность формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих бакалавров в рамках учебного процесса в образовательных организациях высшего образования; внедрены в учебный процесс результаты исследования и накоплен определённый опыт в организации обучения дисциплине «Иностранный язык», в том числе, с учётом разброса начальных уровней языковой подготовки обучающихся. Разработан курс, по результатам которого качество профессиональной подготовки бакалавров должно обеспечить соответствие требованиям действующего стандарта образования [3]. Компьютерное тестирование включено здесь в обучающую среду, разработанную в рамках комплексной системы на платформе Moodle.

Для характеристики готовности будущих бакалавров к формированию иноязычной профессионально ориентированной компетенции были выделены критерии, в рамках которых определены уровни готовности: творческий, продуктивный, средний и начальный. Они близки к уровням начальному А1, элементарному А2, пороговому или промежуточному В1, верхне-промежуточному В2 европейской шкалы CEFR.

Вопросы организации контроля качества знаний, умений и навыков обучающихся и, в том числе, входного тестирования первокурсников; исследования и поиск педагогических практик, особенно с внедрением в процесс обучения современных информационных технологий, постоянно находятся в центре внимания участников образовательного сообщества. Анализ публикаций [1, 5, 6, 8, 9], а также наличие на кафедре «Иностранные языки» возможности использования аппарата платформы Moodle, обусловили выбор создания входного контроля по образцу и на принципах популярного Cambridge Language Assessment. Такой шаг мотивирован целым рядом причин.

Прежде всего – это всемирно признанный авторитет автора, Кембриджского Университета, принимавшего активное участие в разработке CEFR, что нашло отражение в известном специалистам слогане теста: «Являясь частью Кембриджского университета, мы помогаем миллионам людей изучать английский язык и доказывать миру свои навыки». Уровни владения английским языком, определённые в этом тесте, являются общепризнанными и лежат в основе международной сертификации; все этапы тестирования на знание английского языка соответствуют единым стандартам.

Учитывая, что наш курс английского языка опирается на активное использование электронных образовательных ресурсов [4], важным фактором является также применение тестовой системы, доступной в сети Интернет.

Входное тестирование проводится в каждой учебной группе во время учебных занятий Института экономики и менеджмента СевГУ в присутствии двух преподавателей, которые работают с половиной группы, попеременно реализуя письменную и устную часть тестирования. Время, отводимое на письменный контроль – 25 минут, устная часть – 15 минут. После регистрации начинается работа с блоками теста.

Письменное тестирование включает лексико-грамматические задания и задания на понимание прочитанного и прослушанного материала. Последовательность выборки блоков производится случайным образом для обеспечения самостоятельности ответов. В первом блоке предлагается выполнить 10 заданий, расположенных в порядке усложнения и затрагивающих общие аспекты грамматики. Обучающиеся выбирают один из предлагаемых вариантов ответа, заполняя пропуски в предложениях. Во втором блоке предлагается выполнить задание на выбор лексических соответствий. В блоке 3 представлены задания на аудирование, которые отличаются по уровням сложности (A1, A2, B1, B2). Обучающиеся прослушивают диалоги и выбирают один из вариантов ответа на вопросы к каждому диалогу. Четвертый блок включает текстовый материал для проверки понимания прочитанного. Здесь же предлагается задать вопросы к текстам и ответить на них.

Устное тестирование построено ступенчато. Первоначально все испытуемые отвечают на вопросы преподавателя уровня A1, набирая правильные ответы; затем они переходят на следующий уровень A2, вопросы задаются поэтапно, от простых A2 к сложным B1, B2, что позволяет объективно оценить уровень подготовки. Таким образом, для обеспечения адекватной оценки навыков и умений обучающихся в разных видах речевой деятельности, применяется входное тестирование, базирующееся на формате заданий международного экзамена.

Как известно, достоинством тестирования является возможность точной оценки результатов и их числового выражения для интерпретации результатов и формирования выводов. Статистическая обработка является важным инструментом решения этих задач. Большую роль в анализе многих педагогических явлений играют средние величины, представляющие собой обобщенную характеристику качественно однородной совокупности по определенному количественному признаку [5]. Применяются различные виды средних величин: средняя арифметическая, средняя геометрическая, медиана, мода и другие. В таблице 1 приведены данные тестирования при входном контроле, а в таблице 2 результаты тестирования по окончании первого семестра.

Таблица 1

#### Результаты входного контроля

	Группа	A1	A2	B1	B2	Всего
Кол	1	2	10	8	1	21
%		0,10	0,48	0,38	0,05	1,00
Кол	2	3	7	7	2	19
%		0,16	0,37	0,37	0,11	1,00
Кол	3	1	8	8	2	19
%		0,05	0,42	0,42	0,11	1,00
Кол	4	1	9	6	3	19
%		0,05	0,47	0,32	0,16	1,00
Кол	5	4	6	9	1	20
%		0,20	0,30	0,45	0,05	1,00
Кол	6	1	9	8	4	22
%		0,05	0,41	0,36	0,18	1,00
Кол	7	2	9	6	3	20
%		0,10	0,45	0,30	0,15	1,00
Кол	8	3	9	9	2	23
%		0,13	0,39	0,39	0,09	1,00
Кол	9	4	10	10	1	25
%		0,16	0,40	0,40	0,04	1,00
Кол	Все	21	77	71	19	188
%	Средн.	0,11	0,41	0,38	0,10	1,00

Здесь представлены результаты оценки знаний в девяти группах будущих бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика. В строках для каждой группы отражены количество респондентов, показавших уровни от A1 до B2, и соответствующие эмпирические частоты выборки. В последнем столбце – количество обучающихся в группе. В предпоследней строке зафиксировано общее количество опрошенных и их распределение по уровням готовности к освоению предложенного курса по дисциплине «Иностранный язык».

## Результаты итогового контроля

Группа	A1	A2	B1	B2	Всего
1	1	4	7	9	21
	0,05	0,19	0,33	0,43	1,00
2	0	5	10	4	19
	0,00	0,26	0,53	0,21	1,00
3	0	7	7	5	19
	0,00	0,37	0,37	0,26	1,00
4	0	8	4	7	19
	0,00	0,42	0,21	0,37	1,00
5	2	2	14	2	20
	0,10	0,10	0,70	0,10	1,00
6	0	6	12	4	22
	0,00	0,27	0,55	0,18	1,00
7	2	4	10	4	20
	0,10	0,20	0,50	0,20	1,00
8	1	8	9	5	23
	0,04	0,35	0,39	0,22	1,00
9	1	8	12	4	25
	0,04	0,32	0,48	0,16	1,00
Все	7	52	85	44	188
Средн.	0,04	0,28	0,45	0,23	1,00

На основании полученных данных построена гистограмма (рисунок 2) распределения по уровням готовности будущих бакалавров-экономистов при входном контроле и к концу первого семестра обучения.

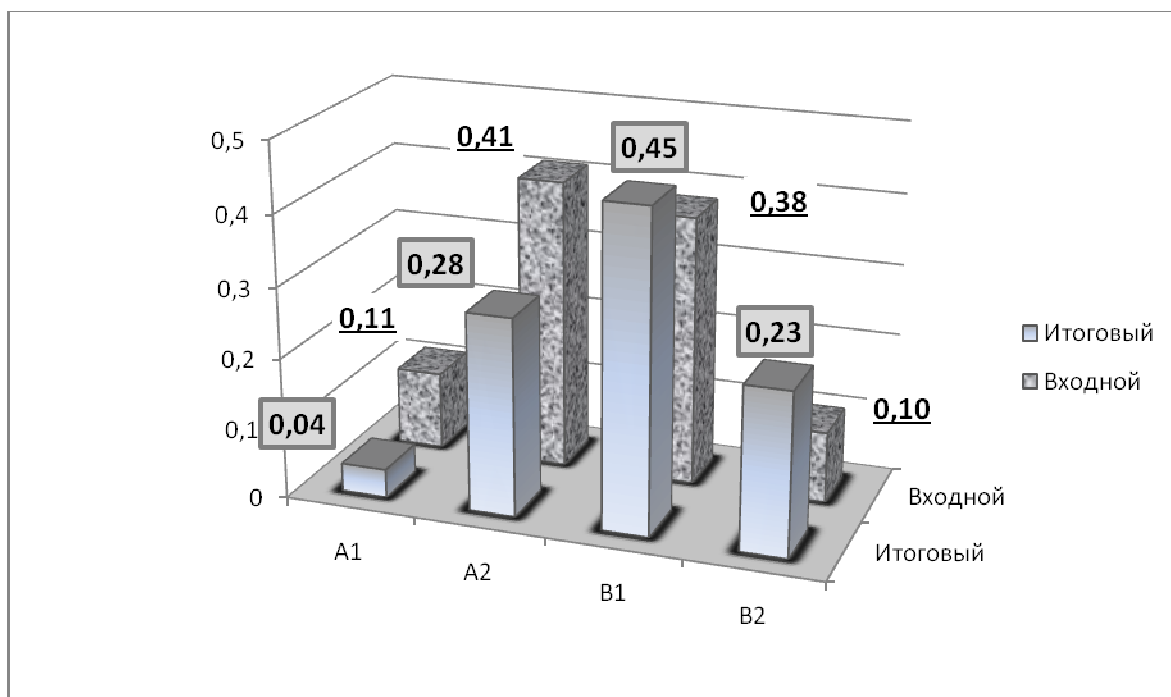


Рисунок 2. Сравнительные характеристики входного и итогового тестирования

Гистограмма – способ представления статистических данных в графическом виде, в виде столбчатой диаграммы, – отображает распределение результатов отдельных измерений параметров изучаемого процесса, в нашем случае результатов тестирования. Такой способ удобен для визуализации, неотъемлемого элемента в практике управленческой науки, средства облегчения восприятия сложных многопараметровых процессов. Визуализация, как и наглядность, а принцип наглядности

является одним из основополагающих дидактических принципов, отвечает потребностям обучающихся в современных формах предъявления учебного материала, стала широко применяться и в педагогической практике.

В нашем случае одно компактное изображение даёт возможность проанализировать как количественные, так и качественные характеристики тестирования. Здесь наглядно отображены количество уровней оценки знаний обучающихся, распределение их успехов по этим уровням, изменение исследуемых параметров по времени. Заметим, что рассматриваемая гистограмма построена по средним арифметическим величинам.

В случае, если потребуется проанализировать, например, распределение уровней по группам обучающихся, можно без труда построить другую гистограмму – результатов оценки во всех девяти группах по каждому уровню, положим А1 (рисунок 3). Здесь каждая пара «столбиков» отражает результаты учебной группы входного, слева, и итогового, справа, тестирования. Такой анализ хорошо иллюстрирует достижения опрошенных, в данном случае, по результатам полугодичного обучения. Так во второй, третьей, четвёртой и шестой группах отсутствуют минимальные показатели уровней сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих бакалавров-экономистов, причём во второй группе обучение оказалось наиболее эффективным, о чём свидетельствуют размеры «столбиков» гистограммы.

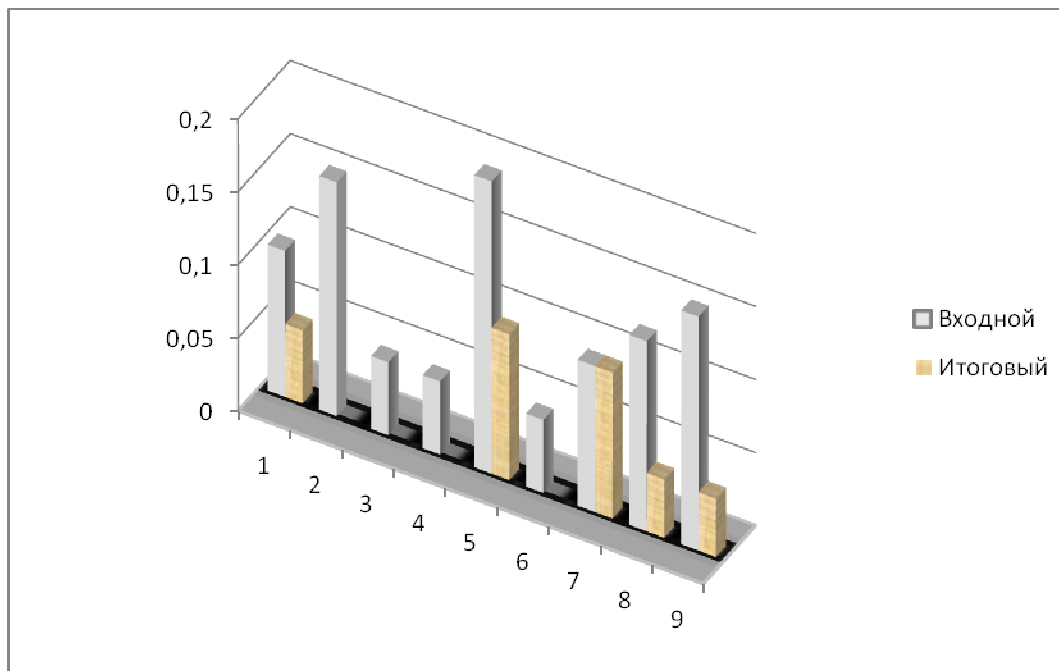


Рисунок 3. Сравнительные характеристики входного и итогового тестирования в группах по уровню А1

**Выводы.** Использование современных информационных образовательных технологий, которое сегодня находит отражение, среди прочего, в формах контроля процесса обучения дисциплине «Иностранный язык» и учёт возможностей входного тестирования для преодоления проблемы разброса начальных уровней языковой подготовки первокурсников образовательных организаций высшего образования способствует повышению качества образовательного процесса, соответствию его результатов требованиям стандартам образования.

Научная новизна работы определяется тем, что на основе использования информационных технологий разработана дидактическая концепция начального этапа обучения студентов-первокурсников, построенная на реализации функций входного контроля, выявляющая степень готовности обучающихся к освоению материала, предусмотренного программой обучения бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика и определяющая с помощью дифференциации обучающихся по уровню знаний пути управления процессом обучения.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что разработанный подход к реализации входного контроля, разработанные и апробированные рекомендации по его применению показали свою эффективность в практике работы Севастопольского государственного университета.

#### Литература:

1. Горовая Татьяна Юрьевна Современные системы компьютерного тестирования: аналитический обзор // ИСОМ. – 2013. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sistemy-kompyuternogo-testirovaniya-analiticheskiy-obzor> (дата обращения: 12.05.2020).
2. Каравайцева Ю.М., Султанова Т.А. Инновационный потенциал оценки качества обучения студентов колледжа в контексте реализации ФГОС // Образование и воспитание. – 2015. – №3. – С. 34-36. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/9/186/> (дата обращения: 05.06.2020).
3. Миронцева С.С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: Автореф... дис. к.п.н. – Ялта: РИО ГПА, 2019 – 22 с.
4. Миронцева С.С. Педагогический эксперимент при исследовании процесса обучения будущих менеджеров иностранному языку с использованием электронных образовательных ресурсов / С.С. Миронцева // Мир науки, культуры, образования: Горно-Алтайск, 2018. – № 5 (72) – С. 126-128.
5. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
6. Ременникова И.А., Галецкая И.М. Входные тесты, как оптимальный метод проверки умений и навыков студентов по иностранному языку в техническом вузе. – М.: МАИ, 2001 – 8 с. (дата обращения: 21.06.2020).
7. Скибицкий Э.Г., Буциор И.В. Входное тестирование как инструмент планирования самообразовательной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vhodnoe-testirovanie-kak-instrument-planirovaniya-samoobrazovatelnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 05.06.2020).



8. Соколова И.И. Компьютерное тестирование как наукоемкая педагогическая технология // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004. – №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-testirovanie-kak-naukоеmкая-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 15.07.2020).

9. Татарничева С.Н., Коноплюк Н.В. Входное тестирование по английскому языку студентов неязыковых специальностей как фактор повышения эффективности обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология – 2017. – №2. – С. 53-58. – URL <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/8590> (дата обращения: 24.06.2020).

10. Феклистов Герман Степанович. Входной контроль как основа адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Сочи, 2001, 199 с. – РГБ ОД, 61:02-13/101-3.

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Митрохина Леся Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

### ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*Аннотация.* Лингвистическая подготовка имеет большое значение в современной педагогике, методологии, преподавании языков. В статье раскрыты особенности личностно-профессионального развития студентов посредством лингвистической подготовки через развития языковых и профессиональных способностей студентов вузов.

*Ключевые слова:* развитие, языковая и профессиональная компетентность, средства обучения, комплексная учебная программа, научно-методическое обеспечение, технология.

*Annotation.* Linguistic training is of great importance in modern pedagogy, methodology, and language teaching. The article reveals the features of personal and professional development of students through linguistic training through the development of language and professional abilities of university students.

*Keywords:* development, language and professional competence, teaching tools, comprehensive curriculum, scientific and methodological support, technology

**Введение.** В современных условиях интеграции российского высшего образования в единое европейское образовательное пространство и активной модернизации российского образования образовательные организации сталкиваются с высокой степенью подготовки кадров с новым уровнем качественных знаний, навыков и умений. Эти изменения затронули и языковое образование в высших учебных заведениях.

Сегодня развитие языковых и профессиональных способностей студентов неязыковых вузов обусловлено возрастающей тенденцией профессиональной деятельности к международным стандартам. Это повлияло на реорганизацию рынка труда и определило задачу подготовки специалистов для осуществления коммуникативной деятельности в условиях современной информационной среды в качестве одного из приоритетов системы непрерывного образования. Высшие профессиональные учебные заведения играют важную роль в этом процессе, поскольку уровень подготовки будущих специалистов определяет социально-экономический, научно-технический и культурный прогресс [6].

Основными тенденциями языковой подготовки студентов неязыковых вузов являются: изменение отношения студентов к перспективам самореализации в жизни, задаче обучения, планирования и организации учебной деятельности, а также изменения в самооценке достижений и уровне рефлексии студентов.

Несмотря на существующие наработки по данному вопросу, многогранность теоретической и практической значимости исследования, следует отметить, что проблема лингвистической подготовки у студентов неязыковых вузов по-прежнему остается открытой для экспериментальных исследований. Создание новых технических решений в этом отношении поможет расширить и обогатить исследовательскую область педагогической науки, а также повысить уровень лингвистической подготовки у студентов неязыковых специальностей в условиях многоязычного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ системы языкового образования неязыковых вузов показывает, что на современном этапе ее развития наименее изученными и наиболее сложными представляются области на стыке трех основных направлений развития: современный язык (языковое образование); профессиональное образование, основанное на формировании личности; и методы применения методик, направленных на саморазвитие и самообучение.

Как показал ряд исследований, в упорядоченной и соответствующей системе дополнительной профессиональной языковой подготовки, специально разработанной для этой цели, только на основе существующих учебных пособий невозможно сформировать коммуникативные способности без привлечения дополнительных средств и разработки более разнообразных и методически подходящих приемов, методов и форм работы. В связи с этим очевидна необходимость повышения эффективности формирования навыков путем разработки и внедрения инновационных технологий и методов обучения в учебный процесс [2].

Социально-образовательный характер цели коммуникативного обучения определяет, что ее необходимо рассматривать, во-первых, в контексте общества и социального порядка страны, связанного с языковым образованием, а во-вторых, с учетом общих образовательных концепций, принятых обществом на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования.

Многогранный детерминизм целей обучения языку дает нам основания полагать, что эта категория является промежуточным звеном между обществом и методологией. С одной стороны, цель определяется объективными потребностями общества и страны в выражении их социального заказа, с другой стороны, она определяет всю систему языкового образования как такового, а также определяет его содержание, организацию и результаты. Как социальное явление, обучение языку основано на социальной деятельности людей, их взаимоотношениях и взаимодействиях.

Учеными определены следующие компоненты профессиональной и личностной подготовки студентов неязыкового вуза:

1. Ориентационный компонент, основанный на профессиональной этике, педагогических перспективах, идеалах и принципах. По-прежнему важно, готовы ли будущие эксперты применять эти меры на практике [5].

2. Когнитивный и операционный компоненты профессиональной и личностной подготовки включают внимание, восприятие, память, мышление, способности, знания, действия, профессиональную направленность деятельности, необходимые для успешной профессиональной деятельности [8].

3. Эмоционально-волевой компонент – это волевые характеристики студента и его чувства, обеспечивающие успешный процесс и результат профессиональной деятельности; эмоциональная восприимчивость, тон голоса, объективная оценка своего поведения, независимость, самокритичность и способность к самоконтролю.

Построение процесса университетского образования должно предусматривать множество различных средств, форм и методов не только для эффективного развития профессиональных знаний, навыков и умений, но и для развития личностно-ориентированных качеств студентов. Психологические аспекты включают уверенность в себе, желание достичь ожидаемой цели, самоконтроль, уравновешенность и выносливость. Эти качества и способности обеспечивают высокую эффективность выполнения профессиональных функций.

Исследования ученых демонстрируют постоянный интерес к вопросам профессионального становления и личностного развития. В.А. Буряк отметил, что «процесс профессионального развития ограничен определенным типом личностного направления и поиском профессиональной области, соответствующей собственному типу. Выбор одного из четырех уровней квалификации в этой профессиональной области зависит от развития интеллекта и самооценки» [2]. Автор выделил следующие «типы профессиональных ориентаций: интеллектуальные, социальные, реалистические, конвенциональные, ориентации предпринимательского типа и художественные ориентации» [2].

В современных условиях лингвистическая подготовка становится важной частью профессионально-ориентированного обучения. Суть профессионально-ориентированного заключается в интеграции со специальными дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и формирования личностных качеств, имеющих профессиональное значение. Профессионально-ориентированное обучение в настоящее время считается приоритетным направлением обновления образования. Существует необходимость пересмотреть общий учебный процесс и лингвистическую подготовку студентов неязыковых вузов в целом, так как, с учетом профессиональной ориентации студентов, данный процесс по-прежнему остается неудовлетворительным. Об этом может свидетельствовать серьезная нехватка специалистов с определенным уровнем лингвистической подготовки [8].

В своей работе Е.И. Рогов связывает профессионализм с компетентностью [9]. По его мнению, профессионализм – это совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, которые происходят в процессе овладения и длительной деятельности специалиста, обеспечивая качественно новый и эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях. Он считает, что формирование профессионализма происходит в трех основных направлениях:

- меняется вся система деятельности, ее функции и иерархическая структура. В процессе развития соответствующих трудовых навыков человек движется в соответствии со степенью профессиональных навыков и развивает определенную систему методов деятельности, формируя личный стиль деятельности;

- изменения в личности субъекта проявляются во внешности (двигательные навыки, речь, эмоции, формы общения) и соответствующих элементах профессионального сознания (профессиональное внимание, восприятие, память, мышление, эмоционально-волевое поле);

- изменения соответствующих компонентов отношения субъекта к активному объекту, которые проявляются в когнитивной области.

Профессиональная деятельность – это практика обмена интеллектуальными ценностями. Современным специалистам необходимы систематические знания по языковой подготовке, которые позволят будущим специалистам в своей профессиональной деятельности и самореализации активно сочетать две способности – профессиональную и языковую [12].

В рамках лингвистической подготовки гуманистический потенциал профессиональной самоорганизации заключается в специально подобранной структуре коммуникативных задач (диалог, коммуникативные игры, задания и т.д.). Внешние средства (технологии, технологии) создают внутреннюю (мотивационную) основу для подготовки студентов к организации своего коммуникативного творчества как процесса воображения, мышления и общения. Обращение к принципам гуманизации обучения позволяет рассматривать условия обучения с точки зрения развертывания совместных процессов самоорганизации, особенно профессиональной самоорганизации, направленной на развитие личности как активного субъекта творческого обучения, познания и общения. Гуманизация образования является главным условием гармоничного развития личности, творческого потенциала субъектов обучения и профессиональной компетентности будущих специалистов. Основными способами отражения стратегии гуманизации профессионального образования являются культурная ориентация, ориентация на личность и ориентация на способности. Поэтому главная цель профессиональной самоорганизации – формирование компетентного специалиста.

Уровень развития коммуникативных навыков будущих специалистов, по мнению исследователей, тесно связан с внутренним балансом между областями интеллектуальной и эмоциональной деятельности, которые определяют структуру личностного сознания. Стоит отметить, что личностная структура сознания является условием развития личности специалиста, основным фактором эволюции студентов в компетентных специалистах. Владение коммуникативными навыками являются важным критерием для формирования «Я-концепции» будущих специалистов, а также для полного раскрытия личностного потенциала в образовательной и профессиональной деятельности [5].

Основными средствами формирования профессиональной самоорганизации являются: самомотивация, саморефлексия, самокритика. Это позволяет нам рассматривать образовательный процесс обучения и общения с точки зрения сотрудничества, профессионального развития. Самоорганизация в широком смысле понимается как «саморазвитие» личностных качеств и способностей в процессе общения, как проявление различных уровней общения в структуре личного сознания субъекта общения.

**Выводы.** Таким образом, учитывая вышеизложенное, образовательный процесс лингвистической подготовки, использование средств обучения для развития языковых и профессиональных способностей рассматривается как взаимосвязанное звено между преподаванием, психологией и социальными явлениями, а также развитием личности, соответствующей профессиональным и социальным требованиям современного общества.

#### Литература:

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В., Сериков // Педагогика. – 2018. – № 10. – С. 8-14.
2. Буряк, В.А. Диалог культур: философский и образовательный аспекты преподавания иностранных языков в вузе / В.А. Буряк // Известия АМИ. – Ростов н/Дону: РГПУ, 2016. – Выпуск 3. – С. 17-24.
3. Ефремова, Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании [Текст] / Н.Ф. Ефремова / исслед. Центра пробл. качества подгот. специалистов. Дон. гос. техн. ун-т. – Ростов н/Д.: ДГТУ, 2017. – 186 с.
4. Иванова, О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2017. – 23 с.
5. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 12-20.

6. Никитенко, З.Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку / З.Н. Никитенко, О.М. Осина // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 5-12.
7. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2018. – 368 с.
8. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2019. – 904 с.
9. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов / Рос. акад. образования. Юж. отд-ние Рос. гос. пед. ун-т. – Ростов н /Д.: Феникс, 2018. – 239 с.
10. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 246 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2016. – 672 с.
12. Симонова, А.Ю. Формирование коммуникативно-проектировочных умений у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

Педагогика

УДК 316.61

кандидат педагогических наук, доцент **Моцовкина Елена Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### ЭМПАТИЯ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОДНО ИЗ ГУМАНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению природы эмпатии в педагогике как одного из условий реализации гуманистических образовательных методов. В данной статье анализируется сущность таких понятий, как «эмпатия», «образовательная эмпатия» и «культура эмпатии педагога». В исследовании рассматриваются основные теоретические аспекты эмпатии в педагогике, очерчиваются ее преимущества, подтверждается необходимость ее формирования у социальных педагогов.

*Ключевые слова:* гуманизация образования, гуманистический подход, гуманистическая направленность педагогов, эмпатия, эмпатическая культура социальных педагогов.

*Annotation.* This article is devoted to the study of the nature of empathy in pedagogy as one of the conditions for the implementation of humanistic educational methods. This article analyzes the essence of such concepts as "empathy", "educational empathy" and "teacher empathy culture". The study examines the main theoretical aspects of empathy in pedagogy, outlines its advantages, and confirms the need for its formation among social educators.

*Keywords:* humanization of education, humanistic approach, humanistic orientation of teachers, empathy, empathic culture of social educators.

**Введение.** Практические проблемы современности призваны решаться сегодня с помощью гуманистической педагогики, главная задача которой состоит в том, чтобы помочь человеку привить ему истинные человеческие ценности, научить творчеству и независимости, а также решить ключевые жизненные проблемы. По словам А.В. Прохоренко, «специфика гуманистической педагогики проявляется в специфических методах и подходах гуманитарного образования: воспитание доверия, заботы и уважения; воспитание ответственности; воспитание творчества; воспитание разума; воспитание посредством моральных, гражданских, правовых и экологических принципах; воспитание через обучение решению экзистенциальных (жизненных) проблем» [1].

Гуманистическая парадигма образования нуждается в переосмыслении роли и статуса социальных педагогов в образовательном процессе. Сегодня обществу нужен педагог, который призван не только учить и воспитывать подрастающее поколение, но и, самое главное, осуществлять такой вид педагогического взаимодействия, который способствует личностному развитию и росту обучающихся. По словам Э.Р. Овчаренко, современным российским школам нужны не только социальные педагоги, но и педагоги, способные видеть, чувствовать и понимать детей. По мнению исследователей, гуманный педагог не только способен говорить, но и способен слушать и слышать другого. Такие педагоги могут учитывать изменения, произошедшие в обучающихся, своевременно отражать и корректировать их поведение. Педагог с гуманистической ориентацией может непрерывно воспитывать и выражать определенные гуманистические качества личности [9].

Эти требования доказывают необходимость организации образовательной деятельности на основе принципа субъект-субъектного взаимодействия. Для подготовки будущих педагогов, способных взаимодействовать в соответствии с принципами гуманистического образования, необходимо развивать и формировать личностные и значимые профессиональные качества в процессе их профессионального образования.

**Изложение основного материала статьи.** Для решения проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов и формирования личностных качеств, составляющих всестороннюю способность педагогического взаимодействия, необходимо изучить теоретические аспекты данного вида педагогического взаимодействия [2].

Эмпатия, как способность человека сопереживать, была широко изучена психологами и характеризуется многими отечественными и зарубежными психологами, безусловно, положительным отношением друг к другу.

В Словаре по психологии под редакцией А.Г. Басова дается следующее определение эмпатии: это способность человека непринужденно испытывать эмоции, которые появляются у другого человека в процессе общения с ним. Вопреки сознательному контролю, индивид начинает разделять эмоции другого человека [1].

И.С. Сергеев отмечает, что эмпатия – это способность ставить себя на место другого человека (или объекта), способность сопереживать. Эмпатия также включает в себя способность точно определять эмоциональное состояние другого человека на основе мимических реакций, движений, жестов и т.д. Эмпатия также понимается как способность очень точно чувствовать эмоциональное состояние человека, не видя его [14].

М.А. Пономарева сформулировала следующее определение эмпатии: «эмпатия – это способность эмоционально воспринимать другого человека, проникать в его внутренний мир и принимать его со всеми его мыслями и чувствами» [10].

Первая концепция эмпатии была сформулирована немецким психологом Теодором Липпсом. Автор считает, что эмпатия – это особое психологическое поведение, при котором человек воспринимает объект, проецирует на него свое эмоциональное состояние и одновременно испытывает положительные или отрицательные эстетические переживания [14]. В тот же период концепция эмпатии также была одной из важнейших концепций в «Психологии понимания» Вильгельма Дильтея (1894).

Эмпатия считается важнейшим профессиональным отличительным качеством педагогов [6]. Эмпатия на том или ином уровне является необходимым профессиональным качеством специалистов, чья работа напрямую связана с людьми: психологов, чиновников, менеджеров, сотрудников отдела продаж, менеджеров по персоналу, сотрудников отдела обслуживания и т.д. Функция эмпатии определяется личностными ценностями и мотивационными установками. Эмпатия – это эмоциональная характеристика человека, которая играет важную роль в отношениях между людьми, в их восприятии друг друга и в установлении взаимопонимания между ними.

Теоретический анализ феномена эмпатии показывает, что эмпатия гарантирует успешное выполнение и формирование межличностного взаимодействия между педагогом и обучающимся в контексте диалога и общения, а также в совместной творческой деятельности [1].

Умение сопереживать способствует развитию личности социальных педагогов, а именно:

- развитие сферы личности и эмоций;
- адаптивность и коммуникативные навыки;
- развитие эстетических способностей;
- формирование толерантности, культуры общения и творческой деятельности [4; 10].

По словам С.Б. Борисенко, эффективность эмпатии в педагогике тесно связана с индивидуальным уровнем развития личности и нравственного сознания педагогов. По мнению исследователей, в основе анализируемого типа эмпатии лежит:

- преимущества эффективных принципов;
- сосредоточенность на эмоциональной поддержке обучающихся [3].

Способность человека проявлять образовательную эмпатию на высоком уровне свидетельствует о существовании культуры сопереживания. Когда речь заходит о необходимости развития эмпатических способностей педагогов, стоит подчеркнуть, что, исходя из вышеуказанного содержания, при осуществлении профессиональной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях одной из задач является формирование их эмпатической культуры.

По словам Ю.В. Саламатиной, культура сопереживания педагогов – это «всестороннее качество личности, проявляющееся в способности эмоционально реагировать на переживания обучающихся, распознавать мысли и чувства, строить отношения с ними и заранее прогнозировать» [13].

В системе культуры эмпатии социального педагога существует множество дифференцированных функций. Основным атрибутом эмпатической культуры и ее основной функцией является наличие рефлексии. Эта функция предоставляет педагогу возможность выйти за рамки своего профессионального и педагогического опыта, конкретной педагогической ситуации и своей собственной личности, оценивая собственные способности и возможности своей деятельности. Поэтому, благодаря рефлексивной функции, культура сопереживания обеспечивает педагогам профессиональную нравственную и гуманистическую устойчивость [13].

По словам Р.В. Мошинской, содержание эмпатического развития будущих педагогов – это «совокупность отраслевой и общепрофессиональной подготовки, которая представляет собой решение дидактической системы образовательных и профессиональных задач, основанных на эмпатическом взаимодействии между педагогом и обучающимся» [8].

По мнению исследователей, процесс формирования эмпатической культуры представляет собой набор алгоритмических мер, реализуемых поэтапно. В контексте этого процесса Р.В. Мошинская выделила следующие этапы: мотив; познание – информация; активность; контроль – рефлексивность [8].

По словам Р.В. Мошинской, «каждый этап основан на ключевых академических дисциплинах и направлен на последовательную интеграцию эмпатии в новые отношения и выявление различных форм ее проявления» [8].

Педагогическая эмпатия – это эмоциональная характеристика педагога, которая играет важную роль в отношениях между участниками образовательного процесса и их восприятии друг друга, в установлении взаимопонимания между ними. Т.П. Гаврилова отмечает, что эмпатия среди педагогов, как базовый профессиональный навык, должна проявляться в форме сопереживания. Само собой разумеется, что сопереживание может привести к активизации теплых, доверительных, заботливых, открытых и поддерживающих отношений [5]. Эмоциональная обратная связь может быть успешно установлена только тогда, когда педагог замечает конкретные характерные признаки симпатии: это достигается за счет поведения ребенка, готовности к сотрудничеству и многое другое [7].

Межличностное общение между социальным педагогом и детьми – это сложный двусторонний процесс, который требует соблюдения следующих рекомендаций и условий для развития и совершенствования эмпатии:

1. Овладейте ситуацией сопереживания, фиксируйте эмоциональные состояния других и распознавайте их.
2. Овладейте ситуацией сопереживания в действии – оказывайте эффективную помощь.
3. Работа по овладению ситуацией сосуществования – это искренняя радость за успех и достижения другого человека [5].

Развитие успешной коммуникации у социального педагога определяется наличием следующих качеств:

1. Коммуникационное партнерство.
2. Признание права собеседника на собственное мнение.
3. Умение слушать и прислушиваться к партнерам.
4. Способность сопереживать [7].

Поэтому диалог и общение, несомненно, способствуют формированию эмпатии как личностного и профессионально значимого качества социального педагога.

**Выводы.** Таким образом, в период гуманизации образования были выдвинуты новые требования к личности социальных педагогов. Процесс гуманизации образования также находит отражение в новых требованиях к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях. Сегодня общество нуждается в новом поколении специалистов, обладающих качествами, составляющими его гуманистическую направленность. Одним из таких качеств является сострадание. Способность к реализации педагогической эмпатии подтверждается уровнем сформированности культуры эмпатии у социальных педагогов.

Приведенные выше факты показывают, что будущие специалисты должны быть подготовлены в области образования для реализации и формирования у них культуры эмпатии. Это требует изучения основных теоретических аспектов образовательных процессов, изученных в данном направлении.

Эмпатия – одно из важных профессиональных и личностных качеств будущих социальных педагогов и гуманитариев. Это обеспечивается внутренним процессом адаптации социальных педагогов к партнерам по общению (детям, коллегам,

родителям и т.д.). В то же время эмпатия также является односторонним эмоционально-когнитивным процессом, включающим такие компоненты, как сопереживание (эмоциональная интеграция с другим внутренним миром, основой которой является эмпатическая ситуация и идентификация с объектом сопереживания); сопереживание (испытывать свои чувства по поводу эмоционального состояния другого человека и проявлять полную реакцию в позитивных межличностных отношениях). В образовательной эмпатии преобладает эффективное начало, ориентированное на эмоциональную поддержку ребенка. Сочувствие социальных педагогов – это истинное выражение любви и условие понимания и принятия детей.

Источником эмпатии является двойное противоречие между эмоциональным миром человека в его собственном опыте и восприятием другого человека. Содержанием процесса сопереживания является встреча двух людей, двух миров и двух душ. Противоречие между этими разнонаправленными явлениями вызвало острую необходимость восстановить комфорт человека посредством выражения сопереживания.

Структура эмпатии состоит из трех частей: эмоции, познание и поведение. Каждый компонент имеет свой собственный индекс формирования. Они определяют эффективность эмпатии на разных уровнях ее развития. Процесс воспитания эмпатии у будущих социальных педагогов (от уровня к уровню) включает в себя: диагностику, информацию, практику и творческие этапы.

Системная структура образовательного процесса эмпатии будущих социальных педагогов включает цели, организации, виды деятельности, этапы работы и набор инструментов, направленных на воспитание эмпатии. Модель характеризуется как открытая, прогностическая, диагностическая, информационно-ориентированная и преобразующая.

Реализация системного структурного состава образования в области эмпатии основана на нескольких условиях:

1. Ценностное отношение академического сообщества профессионального образования к образованию в области эмпатии как аспекту гуманизации культурно-образовательного пространства ВУЗа.

2. Поэтапный характер обучения эмпатии; обеспечение набора компонентов, включенных в учебно-методический комплекс, для процесса обучения эмпатии как систематической модели обучения.

3. Моделирование проявления эмпатии и участие в реальных социально-педагогических мероприятиях.

#### **Литература:**

1. Басова, А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А.Г. Басова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 254-256. – URL: <https://moluch.ru/archive/43/5271/> (дата обращения: 29.11.2021).

2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.

3. Борисенко, С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Ворошиловград, 1988. – 284 с.

4. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего возраста [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: (19.00.07) / АПН Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – Москва: [б. и.], 1977. – 23 с.

5. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Т.П. Гаврилова. – Краснодар, 1975. – 361 с.

6. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык: / Пер. О. Исаковой, М. Глушенко // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2016. – № 1. – С. 14-18.

7. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

8. Мошинская, Р.В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения / Р.В. Мошинская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 100-105.

9. Овчаренко, Е.Р. Развитие эмпатии как профессионально значимое личностное качество педагога [Текст] / Е.Р. Овчаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2019. – С. 111-119.

10. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2019. – 76 с.

11. Прохоренко, А.В. Гуманизация образования – веление времени / А.В. Прохоренко // Молодой ученый. – 2017. – №5. – Т.1. – С. 259-261.

12. Роджерс, К. Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер; [вступ. ст. В.К. Вилюнаса, с. 3-26]. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.

13. Саламатина, Ю.В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей / Ю.В. Саламатина // Молодой ученый. – 2018. – №11. – С. 479-481.

14. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности [Текст]: [общение: преподавание: менеджмент: смыслотворчество]: учебное пособие / И.С. Сергеев. – Москва [и др.]: Питер, 2004. – 315 с.

**Педагогика**

**УДК 372.83**

**магистрант Муслиева Селима Хумидовна**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);

**доктор сельскохозяйственных наук, профессор Оказова Зарина Петровна**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

## **НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Аннотация.* Стремление к повышению уровня экологического просвещения и формированию активной общественной позиции в области охраны природы – это именно те проблемы, решению которых сегодня уделяется большое внимание на государственном уровне. Цель – рассмотреть народные традиции как способ повышения уровня экологической культуры учащихся. Народная педагогика издавна была богата природными тайнами, героическими традициями и обычаями, и песнями. Таким образом, народная педагогика экологического образования и воспитания является обязательным образовательным элементом при изучении дисциплин естественнонаучного цикла; на каждом уроке и во время внеурочной работы важно формировать у учащихся бережное отношение к окружающей среде; при рассмотрении основных экологических законов и принципов необходимо приводить примеры из соответствующих областей науки; важны

экологические примеры, анализ проблем, экспериментальный компонент и тестовые вопросы; необходимо обеспечить учащимся наглядными экологическими материалами как во время урока, так и во время внеклассных мероприятий.

*Ключевые слова:* народные традиции, экологическое воспитание и образование, народы Кавказа, подрастающее поколение.

*Annotation.* The desire to increase the level of environmental education and the formation of an active public position in the field of nature protection – these are precisely the problems, the solution of which today is given great attention at the state level. The goal is to consider folk traditions as a way to increase the level of the ecological culture of students. Folk pedagogy has long been rich in natural secrets, heroic traditions and customs and songs. Thus, folk pedagogy of environmental education and upbringing is an obligatory educational element in the study of the disciplines of the natural science cycle; at each lesson and during extracurricular work, it is important to form students' respect for the environment; when considering the main environmental laws and principles, it is necessary to give examples from the relevant fields of science; environmental examples, problem analysis, experimental component and test questions are important; it is necessary to provide students with visual environmental materials both during the lesson and during extracurricular activities.

*Keywords:* folk traditions, ecological upbringing and education, the peoples of the Caucasus, the younger generation.

**Введение.** Задача современного общества – развивать бережное отношение к природе и навыки рационального использования природных ресурсов начиная с общеобразовательной школы.

Закон Российской Федерации «Об образовании» регулирует общественные отношения в сфере образования. определяет основные принципы государственной политики в области образования. Стремление к повышению уровня система экологического просвещения и формированию активной общественной позиции в области охраны природы – это именно те проблемы, решению которых уделяется большое внимание на уровне государства.

Развитие высокой духовности и гражданственности, возрождение и сохранение подлинного культурного и этнического наследия, сохранение национальной идентичности необходимо начинать уже в общеобразовательной школе.

Народная педагогика – это исторически сложившаяся совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил традиционного поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках. Народная педагогика содержит как идеал воспитания, так и пути и средства его достижения [5].

Цель – рассмотреть народные традиции как способ повышения уровня экологической культуры учащихся.

**Изложение основного материала статьи.** Одна из задач современной школы – экологическое просвещение и воспитание подрастающего поколения, защита и забота об окружающей среде. Экологическое образование – направление педагогических наук общего среднего образования молодежи является неотъемлемой частью системы общего образования. В настоящее время педагого на уровне общеобразовательной школы помогают молодежи повысить уровень экологической образованности в рамках возросших потребностей современного общества. Для этого созданы благоприятные условия.

Современное общество становится все более сложным, а нынешнее поколение обладает уникальными способностями, которые можно и нужно активно использовать. Все это тесно связано с педагогической наукой, а следовательно и с образованием.

Современные реформы образования, инновационные образовательные технологии позволяют преподавать дисциплин естественнонаучного цикла на качественно новом уровне в соответствии с требованиями ФГОС [3].

Воспитывая подрастающее поколение, важно передать ему то богатое народное наследие, которое есть у многонационального народа России. Молодежь должна понимать и осознавать историю, культуру, обычаи и особенности национального воспитания. В народной педагогике, передаваемой от отца к сыну, в богатейшем опыте, накопленном веками, есть глубочайший смысл образовательные цели для последующих поколений.

Народ Кавказа с тысячелетней историей учит своих потомков быть храбрым и отважным в жизни, семье, быте, воспитывает справедливость и человечность, любовь и добро, порядочность и нравственность. Большое внимание воспитанию детей уделяется родителями и членами семьи, также активное участие в воспитательном процессе принимают и соседи. Именно на Кавказе четко понимают смысл выражения «Чужих детей не бывает».

Особое, бережное отношение народа к природе, забота о ее сохранении передается подрастающему поколению через пословицы, поговорки, легенды. Следовательно, каждый педагог, воспитатель в своей повседневной работе – это сокровищница народной педагогики, он должен обращать внимание на «жемчуг» и уметь эффективно его использовать [2, 6].

На протяжении веков чеченский народ приобрел огромный образовательный потенциал знаний в вопросах охраны окружающей среды, познания ее ценности и неповторимости. Все эти умения и навыки позволяют развивать и укреплять здоровье, повышать уровень интеллекта, воспитывать трудолюбие, формировать чувство прекрасного у детей.

Народная педагогика близкая природе и человеку, воспринимается естественно, и именно в гармонии с природой. Гармония с природой в народной педагогике определять законы природы, которые идентичны в жизни растений, животных и человека. Ведь человек является частью природы, все его действия находятся в гармонии с ней. Вся его деятельность направлена на гармонизацию этих отношений; требует уважения, послушания, любви и заботы о природе [4, 9].

Сущность процесса экологического воспитания в народной педагогике – дело подрастающего поколения. Изначально детей приучали ухаживать за домашними животными и заниматься домашними делами с раннего детства, в результате чего природа, животный и растительный мир, люди были адаптированы друг к другу. В основе процесса воспитания лежит духовное и практическое отношение к окружающей природе. Ориентация играет важную роль в системе экологического образования.

Студенты также занимают активную позицию в вопросах охраны окружающей среды и бережного отношения к природе.

«Когда дочка подрастет, будь хорошей девочкой, когда сын вырастет, будь добрым соседом», «Озеро не замерзнет, если дно не холодное» «Вода чиста у истока», « Где стояло болото, там сырость останется» - вот на таких простых и понятных пословицах строилось воспитание, воспитывались трудолюбие, выдержка, ловкость, сноровка, честность, совесть, этичность. Использование элементов народной педагогики позволило привить будущим поколениям такие качества, как уважение к старшим в семейных отношениях и браке и бережное отношение к природе. Народная педагогика стремится к воспитанию нравственности, честности и правдивости [7].

Знакомство со священной историей и культурой страны, языком, обычаями и традициями начиналось с детства и в семье, ведь одна из основных целей – подняться на высокий духовный уровень.

Каждый народ призывает к честности и справедливости молодое поколение, которое продолжит свою историю. Такой педагогический подход в традициях, сформированных веками и многими поколениями, многочисленными испытаниями, которые выпали на долю народа важно использовать в полном объеме.

Корнями народов Кавказа является его многонациональный народ. Говоря прямо, человек представляет собой ключ к природе, воплощая в себе мораль, справедливость, честность, доброту, милосердие, любовь к природе.

Система является основой для создания гуманной, сознательной позиции в охране природы [10].

Какие качества и методы необходимы для формирования бережного отношения к природе? Горизонты человеческого познания постоянно расширяются, потому что меняются социальные ценности. Но по-прежнему важно воспитание добрыми намерениями, искусством, поэзией, душевной щедростью [3].

Важно отметить и роль религии, которая не позволяла никому подвергаться жестокому обращению. Напротив, у людей есть хорошие качества, которые она призывала и призывает развивать.

Поэты народов Кавказа, а именно, Коста Хетагуров, Расул Гамзатов, Абузар Айдамиров и другие внесли огромный вклад в воспитание подрастающего поколения своими произведениями.

В их произведениях одно из ведущих мест занимает вопрос бережного отношения к природе. Их мысли о природе, пословицы, поговорки усиливают любовь к природе и защищают ее. Природа родного края, земельные ресурсы, географические особенности, растительность – вот те вековые ценности, которые ими воспеты.

Обучение с применением народной педагогики в воспитательной и образовательной работе все более актуально сегодня. Методические указания по народной педагогике в школьных учебниках стали приобретать систематический характер. Например, некоторые сказки нашли применение в образовательном процессе начальной школы существенно дополняя практико-ориентированное обучение.

Народная педагогика постоянно развивается. Дети – это подрастающее поколение родителей и взрослых, принципы и философская игра народов Кавказа многогранны [8].

В народной педагогике воспитание выступает в роли психического механизма, это отдельный инструмент эстетического воспитания. Образовательного инструмента нет. Если анализировать образовательный инструмент, то это умственный, физический, трудовой, нравственный. Нужно использовать образовательные основы народа в семье, детских садах, школах разного уровня и общества. Коммуникация в системе человек-природа – один из важнейших вопросов исторического развития. Особого внимания требуют отношения с окружающей средой. Экологическая грамотность необходима для повышения уровня сознательности каждого гражданина. В настоящее время экологическая наука опирается на характер деятельности человека и ее составляющие.

В последние годы деятельность человека оказывает огромное влияние на нарушение биологического баланса в биосфере, сложившегося в исторические эпохи. Единственный способ защитить будущие поколения от экологических катастроф и биосферы – вооружение законами простого развития природы, обмена веществ и энергии, его теоретические основы.

Народная педагогика издавна была богата природными тайнами, героическими традициями и обычаями и песнями. В таких песнях хвалят не только землю, но и народ. Доброта и забота народа о природе, как женская рука, бережно хранит и оберегает традиции.

Природа совершенна в произведениях поэтов и писателей - это чистота, красота, постоянное настроение персонажей и сочетание пейзажных красок, отношения между природой и человеком через различные мифы и т.д. Роль таких работ в повышении экологической осведомленности и экологической культуры молодежи особая [8].

В современной научной литературе показано и отношение студентов к природе. При этом особый отпечаток на это отношение накладывают их индивидуальные особенности, место жительства, профессия и образование родителей [6].

Систематическое всестороннее просвещение в области окружающей среды, охрана окружающей среды всем населением имеет первостепенное значение.

Основная цель народной педагогики – обучить подрастающее поколение, опираясь на богатый опыт, искусству бережного отношения к природе, природным ресурсам и в конечном итоге воспитать патриота своей Родины.

«Будущее начинается сегодня» – вот лозунг людей будущего. Именно такая жизненная позиция формированию поступков современного человека. Национальной эстетики в современном обществе не может быть без образовательной составляющей. Расширение спектра национальных особенностей – это, прежде всего передача историко-культурного наследия из поколения в поколение. Для решения этой воспитательной задачи и необходимы достижения народной педагогики. Развитие и формирование способности творить должно стать потребностью современного человека. Одним словом, забота об окружающей среде сегодня признана по праву частью национальной культуры [1].

Вопрос наиболее рационального использования природных ресурсов, защиты окружающей среды соответствует требованиям сегодняшнего дня. В соответствии с экологическими законами и правилами, ни один из природных ресурсов не бесконечен. Поэтому экологическое просвещение и обучение каждого члена общества является частью общегосударственной политики в области охраны природы и рационального использования природных ресурсов.

#### **Выводы:**

1. Народная педагогика экологического образования и воспитания является обязательным образовательным элементом при изучении дисциплин естественнонаучного цикла.
2. На каждом уроке и во время внеурочной работы важно формировать у учащихся бережное отношение к окружающей среде.
3. При рассмотрении основных экологических законов и принципов необходимо приводить примеры из соответствующих областей науки.
4. Важны экологические примеры, анализ проблем, экспериментальный компонент и тестовые вопросы.
5. Необходимо обеспечить учащихся наглядными экологическими материалами как во время урока, так и во время внеклассных мероприятий.

На любом этапе охраны природы и сохранение природных ресурсов являются актуальной проблемой.

#### **Литература:**

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621563, 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А. Методы педагогических исследований // Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.
3. Арзымбетова Ш.Ж. Народная педагогика как новшество в инновационных процессах в школе / Ш.Ж. Арзымбетова, А.К. Оралбекова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Связь с общественностью в спорте: образование, тенденции, международный опыт». Краснодар. – 2011. – С. 6-9.
4. Балан И.В. Формирование конкурентоспособной личности в условиях практико-ориентированного подхода / И.В. Балан, Л.Г. Шабалина // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург. – 2020. – С. 3619-3622.

5. Григорьева С.В. Практико-ориентированный подход в преподавании экологической медицины на примере практических навыков / С.В. Григорьева // Материалы 74-й научной сессии сотрудников университета «Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации». – Витебск. – 2019. – С. 337-338.

6. Каракотова С.А. Умственное воспитание как условие развития личности в Карачаевской народной педагогике / С.А. Каракотова, З.К. Хачирова // Материалы Международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России». – Карачаевск. – 2019. – С. 132-136.

7. Ланина С.Ю. Урок-экскурсия как форма реализации практико-ориентированного подхода при обучении экономике в школе / С.Ю. Ланина // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2019. – № 3. – С. 57-61.

8. Оказова З.П. Пути оптимизации процесса обучения экологии / З.П. Оказова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 274-276.

9. Шафикова А.Ф. Роль народной педагогики в развитии у детей творческих способностей / А.Ф. Шафикова // Материалы Международной научно-практической конференции «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании». – Уфа. – 2014. – С. 174-175.

Педагогика

УДК 378.147. 378. 147. 227

кандидат педагогических наук, доцент Мустафаева Зюре Исмаиловна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме влияния двигательной активности на развитие детей дошкольного возраста. Рассмотрены основные аспекты обеспечения оптимального двигательного режима ребенка в дошкольном учреждении и семье. Проанализированы ответы родителей на вопросы анкеты по изучению современной ситуации обеспечения двигательной активности детей в семье, представлены собственные выводы относительно изученной проблемы.

*Ключевые слова:* семья, родители, респонденты, дети дошкольного возраста, двигательная активность, физическое развитие, формы физкультурной деятельности.

*Annotation.* The article is devoted to the actual problem of the influence of motor activity on the development of preschool children. The main aspects of ensuring the optimal motor regime of a child in preschool and family are considered. The answers of parents to the questionnaire questions on the study of the current situation of ensuring the motor activity of children in the family are analyzed, their own conclusions regarding the studied problem are presented.

*Keywords:* family, parents, respondents, preschool children, motor activity, physical development, forms of physical activity.

**Введение.** Первоосновы здоровья и полноценное физическое развитие закладываются именно в дошкольном возрасте. Так как именно в данном возрастном периоде происходит развитие и становление физических способностей, воспитываются личностные качества ребенка, формируется интерес к физической культуре и спорту.

Одним из необходимых условий физического развития ребенка, является двигательная активность. Двигательная активность дошкольника включает в себя перечень разнообразных двигательных действий, которые используются ими на протяжении дня.

Ни с чем несравнимое воздействие на развитие личность ребенка происходит в семье. Ни один социальный институт не может сравниться по силе воздействия на ребенка с семьей. Так как именно в семье, формируются основы личности человека, происходит развитие коммуникативных способностей и овладение социальными ролями, необходимыми для успешной его адаптации в обществе. Именно семья является главным социальным институтом, связь с которым человек поддерживает на протяжении всей своей жизни. Таким образом, становление личности ребенка и подготовка его к жизни в нашем обществе, является главной социальной задачей семьи и образовательных учреждений.

**Изложение основного материала статьи.** В научной сфере существуют разные определения двигательной активности, но большинство учёных (Ю.Ф. Змановский, М.А. Рунова, Д.В. Хухлаева, В.А. Шишкина, В.Н. Шебеко и др.) отмечают, что двигательная активность является естественной и важной потребностью организма. Двигательная активность - не только особенность высокоорганизованной материи, но и необходимое условие самой жизни.

Двигательная активность, определяется как биологическая потребность в движении, связана с механизмом саморегуляции активности (О.Г. Сухарев) [8].

Биологическую потребность в движениях называют кинезофилией. Она свойственна всем детям, а ее количественные характеристики зависят от уровня физической подготовленности детей, типа ВНД, пола, возраста, климатических условий, времени года, дня недели и даже суток (Е.С. Вильчковский, В.И. Теленчи, М.О. Рунова, В.А. Шишкина) [6; 2; 10; 11].

На необходимость систематического и планомерного повышения двигательной активности детей дошкольного возраста, с целью развития и воспитания физически совершенного человека в своих исследованиях указывали – А.Г. Аракелян, О.И. Быкова, Е.С. Вильчковский, Н.Ф. Денисенко, Л.В. Карманова, О.В. Кенеман, С.Я. Лайзене, Н.Т. Лебедева, О.В. Листеньева, Т.Ю. Логинова, Т.И. Осокина, И.И. Рауцкис, И.В. Муравьев, А.А. Маркосян, Д.В. Хухлаева и В.А. Шишкина и др. Так, как только, при соблюдении условий обеспечения достаточного объема двигательной активности, в условия семьи и дошкольного учреждения, дети дошкольного возраста, имеют высокий уровень здоровья и хорошо развитые физические качества.

Исследователи М.А. Рунова, В.А. Шишкина, В.Н. Шебеко [6; 10; 11] составили типологию двигательной активности детей. Все показатели двигательной активности были суммированы и подразделены на три типа. Каждый тип характеризуется определённым объемом, продолжительностью и интенсивностью движений.

Ими было обосновано, что для каждого возраста характерен свой тип двигательной активности, каждому ребёнку свойственен свой уровень развития, который зависит от индивидуально-типологических особенностей нервной системы, физического развития, степени самостоятельности, педагогических воздействий.

Таким образом, с учетом типа двигательной активности ребёнка, необходимо регулировать его активность с целью эффективного его физического развития.

Согласно исследованиям И.А. Аршавского [1], отрицательными тенденциями последнего десятилетия являются - повышение смертности, сокращение рождаемости, снижение продолжительности жизни людей. Все чаще, психологами и



педагогами образовательных учреждений, фиксируется рост проявлений физиологической незрелости. То есть, ребенок рождается доношенным, с нормальным весом и длиной тела, но в функциональном отношении недостаточно зрелым. Показатели незрелости проявляются в виде: пониженной двигательной активности, быстрой утомляемости, мышечной слабости, снижении устойчивости к инфекционным заболеваниям и простудным, слабым типом нервной системы, неустойчивыми эмоциональными реакциями. Как следствие и результат физиологической незрелости происходит недостаточное развитие физических качеств и навыков, ожирение, развитие проблем со зрением, нарушения развития опорно-двигательного аппарата (искривления позвоночника, плоскостопие). Данные проблемы негативно отражаются на всей последующей жизни человека. В частности, они приводят к задержке полового развития (инфантилизму) в подростковом периоде, к снижению физической и умственной работоспособности в зрелом возрасте и к раннему старению пожилых людей, возникновению болезней Альцгеймера и Паркинсона.

Как было сказано выше, согласно исследованиям М.Р. Могендовича [5] одним из важнейших факторов роста и развития организма ребенка является удовлетворение его органической потребности в движениях (кинезофилия). Благодаря кинезофилии ребенок пытается все сделать сам. Степень кинезофилии имеет как индивидуальные, так и возрастные отличия. Возникая в грудном возрасте, она значительно повышается в последующие годы и проявляется у дошкольника в разнообразных играх, элементах труда, физических упражнениях и постоянной нужде в движениях в период его бодрствования.

В процессе многолетних исследований, было обосновано, что при систематическом выполнении физических упражнений ребенком дошкольного возраста повышается его умственная и физическая работоспособность. Так же более высокая тренированность организма ребенка повышает его стойкость к негативному влиянию внешней среды: инфицированию туберкулезной палочкой, повышению температуры окружающей среды, к общему гамма-излучению, гипоксии (Л.И. Какурин, Катковский Б.С.) [3].

Негативные последствия в организме ребенка дошкольного возраста происходят вследствие режима малоподвижности – гиподинамии. Он характеризуется ограничением мышечной деятельности и приводит к общей задержке развития организма ребенка. У ребенка отмечается нарушение деятельности органов и систем организма, регуляции обмена веществ (избыточный вес, анорексия) и энергии, уменьшается сопротивляемость организма к заболеваниям, что отрицательно сказывается на здоровье ребенка. Вследствие гиподинамии происходит снижение когнитивного развития ребенка, снижение его умственной работоспособности.

Однако, педагогам и родителям, необходимо помнить, что для каждого возрастного периода двигательная активность имеет свои оптимальные пределы. Если физические нагрузки, связанные с двигательной активностью ребенка, выходят за оптимальные пределы (гиперкенизия или гиподинамия), они могут привести к негативным изменениям в организме, а также к дисгармонии в физическом развитии детей (А.В. Коробков, Б.О. Никитюк, А.Г. Сухарев и др.).

В основу норм двигательной активности должен быть положен принцип оптимального количества произвольных движений, выполняемых в течение дня. Второй важный принцип нормирования двигательной активности – оптимальность физических нагрузок в соответствии с функциональными возможностями организма, которая способствует укреплению здоровья и всестороннему развитию дошкольников.

Потребность ребенка в двигательной деятельности может быть подавлена или наоборот – стимулироваться созданным двигательным режимом в дошкольном учреждении и семье.

Двигательная активность в организованных формах деятельности должна составлять 45% – 50% всего объема суточной двигательной активности. Занятия по дополнительному образованию (студии, кружки, секции) недопустимо проводить за счёт времени, отведённого на прогулку и дневной сон. Они проводятся не чаще двух раз в неделю. Участие ребёнка более чем двух занятий не целесообразно.

Однако, исследования последних лет свидетельствуют о том, что существующий двигательный режим в дошкольных учреждениях лишь на 50% – 60% позволяет удовлетворить естественную потребность детей в движении.

В процессе развития, организации и оптимизации двигательной активности детей дошкольного возраста необходимо создавать такие условия, которые содействуют решению комплекса оздоровительных, воспитательных и образовательных задач.

В качестве необходимых условий активизации двигательной активности детей дошкольного возраста М.А. Руновой были выделены следующие условия:

1. Оптимальное сочетание разных форм физкультурной деятельности.
2. Включение дополнительных занятий физической культурой.
3. Компетентная организация образовательно-воспитательной деятельности в области физического воспитания.
4. Дифференцированный подход с учётом индивидуального уровня двигательной активности детей в процессе организованной и самостоятельной деятельности.
5. Гармоничное сочетание движений разной интенсивности.
6. Проведение с детьми коррекционной работы в направлении развития физических качеств.
7. Организация активного отдыха детей [6].

Для нормального развития двигательной активности целесообразно предусмотреть совместную физкультурно-оздоровительную работу детского сада и семьи. Родителей необходимо познакомить с разными формами работы по физическому воспитанию в дошкольном учреждении, информировать о состоянии здоровья и физическом развитии, а также об уровне двигательной подготовленности их ребёнка, привлекать родителей к совместному участию в физкультурных досугах и праздниках.

С целью мониторинга современной ситуации обеспечения оптимальной двигательной активности детей в семье, нами было проведено анкетирование родителей имеющих детей дошкольного возраста. Анкета распространялась в разных регионах Крыма. Опросник содержал 13 вопросов, позволяющих уточнить интересующую нас проблему.

1. Место проживания – село, город.
2. Сколько детей у вас в семье?
3. Сколько детей дошкольного возраста (возраст детей)?
4. Посещает ли ребенок дошкольное учреждение? Если нет, то укажите причины.
5. Посещает ли ребенок спортивные или танцевальные кружки и секции?
6. Мотивы записи ребенка в спортивные и танцевальные секции и кружки?
7. Если ваш ребенок не посещает спортивные секции или танцевальные кружки, укажите пожалуйста причины.
8. Укажите пожалуйста, какое количество времени, в день, примерно, ваш ребенок проводит на свежем воздухе, в период пребывания дома, в какой форме (играет с друзьями во дворе, гуляет с домашними питомцами, совместно с вами ездит на экскурсии и походы, ходит с вами в магазин и т.д.)?
9. Использует ли ваш ребенок гаджеты и другие ТС (телефоны, планшеты, ноутбук, компьютер)?

10. Примерно, какое количество времени он проводит за ними?

11. Укажите пожалуйста мотивы и причины, согласно которым, вы позволяете ребенку использовать гаджеты и ТС?

12. Как вы считаете, в достаточной ли мере, обеспечивается двигательная активность вашего ребенка в семье?

13. Прислушиваетесь ли вы к рекомендациям воспитателей, относительно физического развития ваших детей?

Общее количество собранных анкет составило 352.

В начале анкетирования было выявлено, что 76% респондентов проживают в городе, 24% – в сельской местности.

Отвечая на второй вопрос анкеты, 53% респондентов указало, что в семье трое детей, и них два ребенка дошкольного возраста. В 34% семей воспитывается двое детей и оба дошкольного возраста. В 8% семей воспитывается четверо и более детей. И только в 5% семей воспитывается всего один ребенок и он дошкольного возраста.

72% опрошенных респондента указали, что дети посещают дошкольные учреждения. В качестве основных причин, почему ребенок не посещает дошкольное учреждение, 21% родителей указали отсутствие свободных мест в дошкольных учреждениях. 7% ответили, что находятся в декретном отпуске, по уходу за младшим ребенком и их устраивает, что ребенок не посещает дошкольное учреждение. Однако ребенок стоит в очереди на устройство в дошкольное учреждение.

Отвечая на пятый вопрос анкеты, 22% респондентов ответили утвердительно, 78% отрицательно.

В качестве основных мотивов для посещения ребенком спортивных секций или танцевальных кружков было указано – собственное желание ребенка заниматься, забота о физическом развитии ребенка.

В качестве основных мотивов отказа от посещения ребенком спортивных секций или танцевальных кружков было указано отсутствие достаточных денежных средств в семье, отсутствие кружков для детей дошкольного возраста в месте проживания, отсутствие у родителей времени водить детей в кружки и секции. 23% респондентов, так же указали, что ранее, ребенок посещал детские кружки, но из-за карантинных ограничений коснувшихся работы организаций дополнительного образования, в период пандемии они были временно закрыты для посещения, а некоторые и вовсе перестали работать.

Отвечая на восьмой вопрос анкеты, 75% родителей указали, что в период пребывания дома, в день, на свежем воздухе ребенок находится около часа. Но в качестве основных форм указали – время пешей прогулки в сад и обратно и время, затраченное на пеший переход до магазина и обратно, сопровождение родителей на прогулке с младшими детьми в коляске. Причем данные ответы не зависят от места проживания. 9% родителей отметили, что вместе с ребенком выгуливают домашних питомцев (собак и кошек), как правило, это городские жители. 14% родителей, проживающих в городе, указали, что по выходным дням выезжают на природу. 98% родителей указали, что в летнее время возят детей купаться на море.

Был сделан вывод, что дети, практически перестали играть во дворе, с друзьями, в подвижные игры. И в городе, и в сельской местности, дети мало времени проводят на свежем воздухе. Данная ситуация крайне негативна, так как 28% детей не посещают дошкольные учреждения, а, следовательно, не осуществляется полноценный воздушный режим, что отрицательно сказывается на их здоровье.

Особую тревогу вызвал процент ответов на девятый вопрос анкеты. 100% родителей ответили утвердительно. Было указано, что на просмотр интернет контента и компьютерные игры, дети тратят от одного часа, до двух часов в день.

Данная ситуация является грубейшим нарушением санитарно-гигиенических норм СанПин, для ИКТ [9]. Согласно пункту 12.21. Использование компьютеров для детей 5-7 лет следует проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. После работы с компьютером с детьми проводят гимнастику для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме развивающих игр для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6-7 лет – 15 минут. Для детей, имеющих хроническую патологию, частоболеющих (более 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2 недель продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет – до 10 мин. Родители абсолютно игнорируют данное требование. Многие о нем не знают, некоторые находят отговорки для самоуспокоения.

В качестве основных причин и мотивов, согласно которым, родители позволяют ребенку использовать гаджеты и ТС были указаны следующие:

- гаджеты неотъемлемый элемент современного общества и навык общения с гаджетами необходим для полноценного овладения информацией;
- умственное развитие (родители считают, что просмотр развивающих мультфильмов благоприятно воздействует на интеллект ребенка;
- возможность выполнить свои дела, чтобы ребенок не отвлекал;
- лучше пускай играет дома в телефоне, чем с ним что-то случится на улице;
- просмотр мультфильмов перед сном позволяет ребенку быстрее заснуть.

Родителям сложно, а иногда и лень подобрать альтернативу использованию ребенком гаджетов. Это выводит их из зоны комфорта. Поэтому им легче успокоить себя оправданиями, что это ребенку только на пользу.

Отвечая на вопрос анкеты, в достаточной ли мере, обеспечивается двигательная активность вашего ребенка в семье, 83% родителей ответили, что осознают, что ребенок не в достаточной степени двигается дома. Однако они уверены, что в детском саду, ребенок получает достаточную физическую нагрузку. 17% респондентов уверены, что ребенок дома двигается достаточно времени и у него оптимальное физическое развитие.

На последний вопрос анкеты, 54% респондентов ответили утвердительно. Они отметили, что читают информацию в уголке родителей в группе и на сайте дошкольного учреждения. А также, выполняют рекомендации воспитателя и физинструктора.

28% родителей указали, что ребенок не посещает дошкольное учреждение. Однако, большинство родителей указало, что получают информацию с интернет контента (специализированные сайты, блогеры и т.д.).

**Выводы.** Таким образом, результаты исследований убеждают нас, что только при условии планомерного и систематического проведения работы по физическому воспитанию в дошкольном учреждении и в семье, оптимальный уровень двигательной активности будет способствовать укреплению здоровья и гармоничному развитию дошкольников.

Именно семья, является первоосновой, определяющей отношение детей к своему физическому развитию. Только личный пример родителей, здоровый образ жизни, уклад жизни семьи – являются ведущим условием успеха полноценного развития личности детей.

#### Литература:

1. Аршавский И.А. Ваш ребенок. У истоков здоровья / И.А. Аршавский. – М.: Просвещение, 1992. – 42 с.
2. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми / Ю.Ф. Змановский. – М.: Медицина, 1989. – 468 с.
3. Какурин Л.И., Катковский Б.С., Георгиевский В.Г., Михайлов В.М. Функциональные расстройства при гипокинезии у человека / Сб. Вопросы курортной, физиотерапевтической и лечебной физической культуры. – М.: Спорт, 1970. – С. 19-24.

4. Кожухова Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
5. Могендович М.Р. Рефлекторное взаимодействие локомоторной и висцеральной систем / М.Р. Могендович. – Л.: МЕДГИЗ, 1957. – 433 с.
6. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ. / М.А. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 256 с.
7. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 г. – Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»
8. Сухарев А.Г. Теоретические основы гигиенического формирования суточной двигательной активности детей и подростков: Сб. Гигиенические основы физического воспитания и спорта среди детей и подростков / А.Г. Сухарев. – Талинн, 1975. – 235 с.
9. Харченко Т.Е. Организация двигательной деятельности детей в детском саду / Т.Е. Харченко. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 176 с.
10. Шебеко В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / В.Н. Шебеко. – Минск: Выш. школа, 2010. – 288 с.
11. Шишкина В.А. Журнал мониторинга здоровья, физического и двигательного развития дошкольников / В.А. Шишкина. – Мозырь, ООО ИД «Белый ветер», 2005. – 34 с.

**Педагогика**

### **УДК 373.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

#### **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются отечественные и зарубежные идеи, практика и опыт анализа развития начального общего образования, соотносятся различные тенденции российского и зарубежного образования на современном этапе, определены основные тренды организации школьного обучения.

*Ключевые слова:* начальная школа, тенденции образования, реформа образования, перспективы образования, инновации.

*Annotation.* The article examines domestic and foreign ideas, practice and experience of analyzing the development of primary general education, correlates various trends of Russian and foreign education at the present stage, identifies the main trends in the organization of school education.

*Keywords:* primary school, education trends, education reform, education prospects, innovations.

**Введение.** В XXI веке начались масштабные изменения в системе образования, затрагивающие не только ее содержание и организацию, но и миссию образования в целом. Перспективы образования невозможно сегодня точно спрогнозировать, настолько быстро меняется ситуация в мире, образование становится более рамочным, и старается работать на опережение. Образование, как и ранее, остается главной инвестицией, определяющей эффективность применения потенциала каждого человека. По мнению И.А. Тагуновой, в XX в. общемировая образовательная политика была направлена на воспитание молодежи в рамках единой идеологии, разработанной доминирующими группами, посредством системы образования, предоставляя возможность лишь наиболее одаренным и способным получить социальный лифт. В настоящее время гуманистические идеи способствовали общественному изменению образовательной политики нового века и ориентируют систему образования на развитие внутреннего потенциала каждого отдельного ребенка, раскрытие всех возможностей личности в условиях вариативной школьной и внешкольной образовательной среды, оказание поддержки детям, имеющим трудности в освоении образовательных программ. Образование сегодня должно осуществляться не через «не могу» ребенка, а путем активизации его эмоционального интеллекта и когнитивных способностей, путем создания безопасной атмосферы познания, способствующей укреплению психического и физического здоровья детей, гармонии в личностных отношениях. Кроме того, новое образование ориентировано на поиск смыслов, на воспитание личной воли и свободы мнения, на достижение высоких результатов в выбранной сфере деятельности. Гуманистическая школа сегодня рассматривает ребенка как человека, пришедшего в мир с определенной положительной миссией, раскрыть которую и нужно совместными усилиями школы и семьи.

В новых условиях меняются и участники образовательных отношений, развиваются новые формы партнерства между школой, государством, обществом в лице частных субъектов. Как мы видим, участников, предлагающих новые методы и подходы обучения и воспитания, становится все больше, и среди них не только профессиональные организации или персоналии, но и образовательные порталы, сайты, блогеры, которые позволяют людям из разных слоев общества, различных стран взаимодействовать и учиться друг у друга. Действительно, идея конкурентоспособности остается в прошлом веке, новое время диктует идею нового коллективизма. Действительно, расширение возможностей общения в информационном пространстве создало новую идеологию отношений: гуманистическое отношение к людям (важен каждый, всем найти возможность участия). Отсюда, в школе тоже создается новая концепция: каждый должен быть лидером.

Идеи гуманизма, столь долго проникавшие в школу, стали теперь нормой деятельности современного учителя, когда учитель не делит на способных и не способных, успевающих и отстающих. Сегодняшний учитель смотрит на детей как на людей с разными потребностями и способностями, которые могут раскрыться по мере обучения и воспитания, ищут пути их совместной коррекции с родителями.

**Изложение основного материала статьи.** Во всем мире растет тенденция в школах поиска адаптивных методик обучения и воспитания, особенно для детей с особыми образовательными потребностями, будь то особенности когнитивных возможностей, здоровья, психоэмоционального состояния. Все осведомлены о влиянии страха, тревожности, стрессов, положительного эмоционального фона на успешность в освоении образовательных программ, учителя читают и работают над развитием нейропсихологических особенностей детей, эмоционального интеллекта как условия будущей успешности детей.

Изменяются подходы к развитию мультикультурализма в образовании. Пришло понимание необходимости учета национального разнообразия учащихся, и не стоит всех «под одну гребенку» делать западно- или европейски мыслящими, как условие их адекватности и нормальности. Акцентировано национальное разнообразие, билингвальность и полилингвальность в образовании, усилена толерантность и принятие иной ментальности, культуры. В западной науке получило значительное развитие индигенное направление в гуманитарных науках, особенно в педагогике. Индигенный означает коренной, исходящий изнутри самого этноса, нации. Именно с позиции своего миропонимания учеными и экспертами как носителями этой культуры и языка дается оценка тем или иным явлениям и фактам, событиям, процессам, особенностям, присущим родной культуре и науке. В этом отношении в нашей стране, в отличие от зарубежных стран, изучением культуры, языка, традиций и т.п. занимались ученые – представители этноса, народа, что исключало оценивание тех или иных позиций с точки зрения «цивилизованного» народа. Нужно отметить, что именно такие процессы имели место в зарубежной практике развития наук, что вылилось в противостояние ученых – представителей этносов и национальных меньшинств против официальной европейской традиции вести исследование по проблемам, касающихся коренной туземной жизнедеятельности. Современные движения в США, связанные с лозунгами «black life matters», подхваченные во всем мире, они также свидетельствуют об актуальности поиска путей реализации мультикультурных технологий в мировой современной школе. В свою очередь, процессы активной миграции населения внутри нашей страны и стран ближнего зарубежья заставляют учитывать возрастающую поликультурную ситуацию в каждой школе и регионе.

Еще одной тенденцией развития современной школы, в том числе и начальной, становится переход от одновозрастной социализации к разновозрастной социализации. Появляются технологии разновозрастного обучения, меняются установки на взаимодействие детей в обучении.

Актуальным движением в мировой практике, как и в российской начальной школе, так и за рубежом, становится организация междисциплинарного подхода к определению содержания [3]. Содержание объединяется в тематические модули по проблемам и понятиям, обеспечивая программное освоение по нескольким предметам. В начальной школе активно внедряется технология STEAM-образования (science, technology, engineering, art, mathematics). Данная методика была разработана учеными Национального научного фонда в США в 2001 году. Школьная программа дает на сегодня разрозненные связи между предметами, в виде обрывков информации. Разработка данной методики позволяет обозначить стойкие логические связи между дисциплинами и явлениями, событиями, фактами, которые в жизни неразрывны. Методика применяется с дошкольного возраста, успешна в начальной школе, наиболее эффективна в старшем звене. К примеру, финская школа, которая постоянно находится в списке лидеров по качеству образования детей в мировом рейтинге, сейчас находится в эксперименте по разработке phenomenon based education, где школьники изучают не предметы, а явления. Математика, история и другие дисциплины изучаются, но в рамках т.н. разделов units, которые идут в течение 6 недель, и в это время школьники изучают определенную тему через эти дисциплины. Так, например, при изучении темы «Мигранты» дети знакомятся с реальным социальным явлением, это социология. Добавляется география: откуда приехали эти люди? Почему они приехали? Какая политическая ситуация сложилась? А что было раньше в истории стран? Были ли похожие случаи в истории миграции народов для поиска лучшей жизни? Параллельно изучается экономика, культурология (еда, традиции, праздники, верования и пр.). В этом и заключается феномен: изучать не мертвый предмет, а жизнь через предмет, постигать смысл явлений [2]. Основная идея школы, что все получаемые знания должны быть неразрывно связаны с жизнью. Отметим, что в Финляндии нет особых школ для одаренных детей, специализированных школ, все школы едины по социальному и интеллектуальному уровню детей.

Все новые методики направлены на формирование критического, креативного, группового мышления. Эти умения наиболее востребованы в условиях развития интернет технологий, умения оценивать информацию на истинность и формирование информационной безопасности и грамотности. В зарубежных школах уже применяются технологии дополненной реальности 3D формата в обучении современных детей с целью сохранения мотивации детей, развитию информационной компетентности учащихся, стремлению к достижениям.

В 2020 году в связи с установлением карантинного периода по причине распространения COVID-19 весь мир столкнулся с необходимостью перехода на дистанционные формы взаимодействия в условиях изоляции людей друг от друга. Данные события привели к скорому и вынужденному освоению информационных интернет технологий, повышению ИКТ-компетентности каждого человека. Учителя, начиная с начальных классов, переходят на смешанное (очно-дистанционное) обучение, меняются дидактические требования к проведению уроков, не обоснована методика проведения урока в новом формате, не определены наиболее эффективные технологии.

Как пишет педагог А.Желтов, создатель сайта Online Educate [6], Microsoft представила платформу для взаимодействия людей в дополненной реальности. Платформа позволит пользователям создавать виртуальные аватары, а со временем – использовать фотореалистичные голограммы. Всем ясно, что это начало чего-то очень масштабного. Возможно, однажды учитель из Англии сможет преподавать урок в режиме реального времени в африканской школе.

Уже сейчас в очках виртуальной реальности можно совершать путешествия по звездам на уроках астрономии, посещать зоопарки на уроках биологии – и дальше будет только больше. Концепция геймификации в образовании уже становится не трендом, а требованием современной науки и практики, поэтому «образование + развлечение» имеет все причины серьезно рассматриваться в будущем.

Главный международный язык – язык программирования. Специалисты считают, чтобы взаимодействовать в будущем с миром, недостаточно будет только родного, русского и английского языка: нужно будет знать основы хотя бы одного из языков программирования. Уже сейчас есть множество школ для детей, в которых обучают кодированию. Это будет частью жизни в мире роботов, когда доктор уже может не делать какие-то операции, но будет в состоянии запрограммировать робота так, чтобы он сделал операцию лучше человека.

Несколько лет назад компания Apple столкнулась с проблемой нехватки программистов. Компания решила эту проблему так: они начали вкладываться в начальные классы школ: покупать оборудование, вводить обучающие программы. То есть чтобы добиться результата в будущем, компания решила вкладываться в детей. Это дальновидная работа, поскольку нас ожидает в будущем неизвестность. Изменения в образовании происходят по всех школах мира. Одной из интересных школ является школа Kunskapsskolan в Швеции, считающаяся одной из лучших в мире. В этой школе нет стен, всё из стекла. И в содержании школа изменила свои ориентиры. Основные навыки, которым надо сегодня учить в школе, это:

- умение учиться и адаптироваться;
- умение работать в команде;
- понимание разных культур;
- умение планировать, ставить цели и нести ответственность за их выполнение;
- жить в цифровом мире (уметь отбирать нужную информацию, иметь критическое мышление). Преподаватель становится коучем, учится искать мотивы для обучения детей [2].

23 сентября 2015 года Министерством образования Южной Кореи была принята пересмотренная национальная учебная программа на 2015 год. Ключевой задачей новой учебной программы является воспитание «интегративного и креативного» ученика. В то время как предыдущая система образования Южной Кореи была более сосредоточена на предоставлении стандартизованных знаний и обучения, новое видение стремится содействовать гибкости и креативности в отношении того, как ученики обращаются к новым вызовам XXI века [1].

Новая учебная программа начальной школы в Южной Корее определяется как осуществляемое в рамках integrative (интегрированное) и convergence (конвергентное) образование. В ранних учебных планах учащиеся делились на два направления: научное (технологическое) и гуманитарное. В новых планах такого разделения нет, оба направления интегрированы. Эта идея возникла из понимания, что узкая направленность не способствует полноценному развитию творческого мышления учащихся.

Кроме того, новые учебные планы также, как и в российской практике внедрения учебных действий в начальной школе, построены на принципе ухода от знаниевой парадигмы и ориентируют на развитие компетентностей. Шесть ключевых компетенций были определены как основные для корейских младших школьников в новой учебной программе. К ним относятся «самоуправление» (self-management), «знание и обработка информации» (knowledge and information processing), «творческое мышление» (creative thinking), «эстетическая чувствительность» (aesthetic sensibility), «навыки общения» (communication skills) и «гражданская компетентность» (civic competency). Эти ключевые компетенции выступают в качестве основополагающих принципов для учителей для построения работы по реализации предметной подготовки.

Одной из ключевых задач внедрения новых учебных программ в Южной Корее было и облегчение учебной нагрузки, перехода на «счастливое образование» (“Happy Education”) с целью предупреждения характерного для страны учебного стресса и высокого уровня самоубийств из-за учебы [4]. Новая политика, известная как «Свободный семестр» (“FreeSemester”), была внедрена в 2017 году. Она не предусматривает ранее обязательных бумажных тестов или итоговой оценки на весь семестр. Были внедрены различные новые методы обучения для более интерактивных занятий и уроков, ориентированных на взаимодействие учащихся.

После разработки новой учебной программы, Корейский институт программ и оценки (KICE), финансируемый правительством научно-исследовательский институт, провел серию исследований в 2016 году. В первом исследовании были изучены и проанализированы основные тенденции прогнозирования изменений в корейском обществе, и какие проблемы можно ожидать от изменений в области образования. Во втором исследовании изучалось, как преподавание в классе должно быть преобразовано для удовлетворения требований будущего. В третьем исследовании изучалось, как можно было бы разработать концепцию «творчески интегрированного таланта» (“creatively integrated talent”). Подробности каждого исследования заключаются в следующем:

#### 1. Концепция учебной программы в Южной Корее.

Это исследование было проведено с идеей, что нужна новая долгосрочная образовательная стратегия. В ходе исследования литературы, опросов фокус-групп, опроса Delphi и симпозиумов было определено, что ключевыми факторами для будущего корейского общества станут:

- (а) демографические изменения,
- (б) экспоненциальный рост информации,
- (в) эволюционирующая наука и техника,
- (г) изменения в экономической и социальной структуре,
- (е) различные жизненные стили и перспективы.

Кроме того, в этом исследовании сделан вывод о том, что образование в будущем будет развиваться с акцентом на цифровую грамотность, продвижение интегрированной учебной программы, укрепление позиций нравственного воспитания и индивидуальное обучение.

#### 2. Поддержка инновационного преподавания.

В этом исследовании было выделено двенадцать элементов, которые можно использовать в качестве стандартов для анализа инноваций в области обучения. Эти элементы могут быть сгруппированы в четыре категории: (а) отношение к обучению, (б) изменение мышления, (в) внутренняя мотивация и (г) когнитивная (cognitive) подготовка. Кроме того, в исследовании было предложено шесть методов продвижения креативности.

#### 3. Реализация учебной программы 2015 года.

В этом исследовании изучалось, как концепция «творчески интегрированный талант» (creatively integrated talent) может быть реализована через разные типы компетенций на школьном уровне. Начальной школе в исследовании было предложено уменьшить стресс, связанный с учебой, и уделять больше внимания безопасному и комфортному обучению. Также было рекомендовано укрепить практику «свободного семестра» путем расширения возможных видов деятельности, таких как поиск карьеры, искусство, физическая активность и деятельностная активность. Кроме того, исследование показало, что программа переподготовки учителей без отрыва от работы имеет решающее значение для достижения новых образовательных целей в Южной Корее.

**Выводы.** Переход от «обучения, основанного на знаниях» к системе «обучения на основе компетентности» - непростая задача, требующая усилий на национальном, районном, самом главном, школьном уровне. Южная Корея претерпевает такие преобразования, полагая, что этот переход станет ключом к подготовке учащихся к вызовам XXI века [5].

Все ученые и практики сегодня в области образования говорят о необходимости изменения школы в сторону адаптации ее к постоянным трансформациям, о необходимости готовить детей к неизвестному будущему, поскольку даже о перспективности той или иной профессии сегодня нельзя сказать. Детей нельзя сегодня подготовить в полной мере к будущим профессиям, это миф, поскольку какие профессии будут востребованы, и каково будет их содержание через 20 лет сказать уже сегодня затруднительно. Тем не менее, очевидно, что каким бы ни было предметное содержание, то нравственная составляющая образования должны еще более усиливаться в условиях технического прогресса и роста человеческой цивилизации. Начальная школа должна быть уже сегодня готова к изменениям.

#### Литература:

1. Апросимова А.А., Неустроева А.Н. Реформирование системы образования в Южной Корее: от знаниевой парадигмы к компетентностной // Аргуновские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Якутск, 5 апр. 2018 г. – Якутск: ИЦ АГИКИ, 2018. – С. 590-595
2. Мурашев А. Другая школа: откуда берутся нормальные люди. – М.: Эксмо, 2019. – 352 с.
3. Тагунова И.А. Мировые тенденции школьного образования // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106-113.
4. The Ministry of Education Korea, National Guidelines for the Elementary and Secondary Curriculum, Proclamation of the Ministry of Education #2015-74, (2015)

5. Yoo, K.B., Park, E.C., Jang, S.Y., Kwon, J.A., Kim, S.J., Cho, K.H., Park, S. (2016). Association between employment status change and depression in Korean. *British Medical Journal Open*, 6 (3).
6. <https://vc.ru/education/225341-kak-budet-vyglyadet-shkolnoe-obrazovanie-v-budushchem-5-glavnyh-trendov-2021-goda>

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент Орлова Галина Викторовна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат филологических наук, доцент Лекарева Ирина Николаевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается изучающее чтение как вид речевой деятельности на иностранном языке, его цели и задачи в условиях межкультурного образования. Автором описываются различные приемы работы с текстом, позволяющие развивать языковые, речевые и коммуникативные навыки обучающихся, формировать их мировоззрение и личностные качества в новых условиях мультикультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, межкультурное образование, культурный феномен, национально маркированная лексика.

*Annotation.* This article examines reading as a type of speech activity, its goals and objectives in the context of intercultural education. The author describes various methods of working with text that allow students to develop language, speech and communication skills, to form their worldview and personal qualities in the new conditions of multicultural communication.

*Keywords:* intercultural communication, intercultural education, cultural phenomenon, nationally marked vocabulary.

**Введение.** XX век стал временем стремительной глобализации человеческого общества, а в начале XXI века глубокие цивилизационные изменения, вызванные сложной эпидемиологической обстановкой, способствуют активному развитию новых форм и методов обучения. Вынужденная изоляция, в которой оказалось человечество, приводит к возрастанию интереса и пониманию ценности живого межличностного общения, тем более, общения межкультурного. При изучении иностранных языков иногда наблюдается несовпадение языковой компетенции и культурной. Все чаще обучающиеся приходят к пониманию необходимости владения лингвокультурологическими навыками: знанием фоновой и безэквивалентной лексики, антропонимии и топонимии, прецедентных текстов для более глубокого проникновения и осмысления исторических и культурных процессов, стоящих за теми или иными значениями и смыслами.

Поэтому основной задачей в современном межкультурном образовании становится диалог родной культуры и культуры изучаемого языка. Знакомство с новым языком как средством общения делает возможным освоение культурных ценностей другого этноса, при этом по-новому оцениваются и анализируются ценностные ориентиры своей родной культуры. По мнению В.С. Библера, «только тогда, когда разбужена, развита, культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычии и инокультурности, только тогда культура и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке» [1, С. 10].

**Изложение основного материала статьи.** В современном подходе к образованию, направленном на формирование навыков межкультурной коммуникации, чтение как вид речевой деятельности рассматривается как способ развития и совершенствования когнитивно-продуктивных умений и навыков, ориентированных не только на узнавание, проговаривание, осмысление графических знаков (начальный этап), но и на восприятие, распознавание феноменов иной культуры, умение использования их в общении. Помимо этого чтение способствует расширению словарного запаса обучающегося, активизирует владение грамматическими и синтаксическими навыками. Кроме этого, по мнению многих ученых-методистов, в процессе чтения вырабатываются навыки техники чтения, языковой догадки, использование знаний фоновой и безэквивалентной лексики, развитие навыка нахождения основной информации в тексте [5, С. 56]. По мнению В.К. Колобаева, базой развития навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности может стать «процесс изучающего чтения текстового материала», причем под последним понимается «и текст для чтения, и все те упражнения и задания, на основе которых происходит тренировка и закрепление изучаемых на занятии лексико-грамматических явлений» [2, С. 17]. Что касается студентов филологических и лингвистических специальностей, то, как пишет об этом С.А. Мирошниченко, «при обучении аналитическому чтению в процессе выявления различных видов информации <...> используется литературоведческий анализ, который включает следующие виды анализа: структурный, мотивный, проблемный, семиотический, семиэстетический и критический». Также проводится лингвистический анализ, «который необходим для выявления, понимания, объяснения различных грамматических форм» [4, С. 217]. Вместе с тем при изучении иностранных языков, в том числе при обучении чтению художественных текстов, препятствием часто становится недостаток не языковой компетенции, а компетенции культурной. Поэтому в современном межкультурном образовании велика роль обучения межкультурной коммуникации.

Как известно, в методике преподавания русского языка как иностранного традиционно выделяют три вида упражнений для работы с текстом: предтекстовые (подготавливающие студентов к возможным лексическим, грамматическим, синтаксическим сложностям), притекстовые, направленные на контроль понимания прочитанного, и послетекстовые, предполагающие выход в коммуникацию, дискуссию, обсуждение полученной из текста информации.

В настоящее время в методике особенно актуальна проблема отбора текстов. В условиях сфокусированности обучения на межкультурном подходе главным посылом становится поиск и подбор текстов, универсальных по затрагиваемым в них проблемам и национально маркированным по лексическому наполнению, по отражению в них духовных традиций и ценностей носителей изучаемого языка. «Ценность и значение художественного произведения напрямую зависят от идей автора и их воплощения в канве текста. Существенным и немаловажным фактором является восприятие текста читателями, их эмоциональный, прежде всего, отклик» [5, С. 243]. В связи со сказанным нам представляется, что ценным текстовым материалом могут стать «Письма о добром и прекрасном» Дмитрия Сергеевича Лихачева.

Дмитрий Лихачев хорошо известен не только в Петербурге, где он родился, жил и работал в Пушкинском Доме, но и далеко за пределами России. Д. С. Лихачева называли совестью нации, его долгая и непростая жизнь были посвящены культуре России и древнерусской литературе. В комментарии необходимо пояснить, что Пушкинским Домом иначе называют Институт русской литературы Российской Академии наук в Санкт-Петербурге.

«Письма о добром и прекрасном» Д. С. Лихачев адресовал молодым людям, своим читателям. В этих небольших произведениях ученый рассуждает о многих важных и значимых для любого человека моментах: о добре,

интеллигентности, дружбе, культуре. Ученый не морализирует, не поучает, он просто ведет разговор опытного старшего друга с молодежью. Автор заканчивает свои письма поразительно актуальной для современности мыслью: «В жизни надо иметь служение – служение какому-то делу. Пусть это дело будет маленьким, оно станет большим, если будешь ему верен... А в чем самая большая цель жизни? Я думаю: увеличивать добро в окружающем нас» [3, С. 62]. Мысль актуальная и животрепещущая для молодых людей во все времена, но, помимо этого, она маркирует собой вечное устремление русских к духовным высотам, что также может стать темой для активного и заинтересованного обсуждения на занятии.

Так, студентам может быть предложен текст «Любите читать!» Д. С. Лихачева из сборника «Письма о добром и прекрасном» (уровень ТРКИ-2). Лингвокультурологическим комментарием к тексту служит рассказ о Д. С. Лихачеве, истории его творчества и значении в культурном пространстве России в целом и Санкт-Петербурга в особенности [3, С. 45].

В предтекстовых заданиях студентам предлагается найти в словаре и записать значения слов и словосочетаний с национально-культурной спецификой: суета, суетливый, суетность, бескорыстный, вникать/вникнуть во все мелочи, разрядить обстановку, былина и др., а также подумать, есть ли в их языках подобные выражения и обозначения.

После прочтения текста студентам предлагается ответить на вопросы, чтобы проверить, правильно ли они его поняли:

1. Почему человек должен читать?
2. Как лучше читать: всё подряд или по плану?
3. Как и зачем развивать интерес к чтению?
4. «Скоростное чтение» – хороший способ читать?
5. Какой опыт дает литература?
6. Что такое «бескорыстное» чтение?
7. Какое чтение расширяет кругозор человека?
8. Как выбрать интересную книгу?
9. Что такое классическое произведение?
10. Нужно ли читать современную литературу?

Далее с опорой на текст студенты должны выбрать правильный вариант из предлагаемого списка позиций:

1. Читая книги, человек заботится:
  - А) об обществе
  - Б) о своём интеллектуальном развитии
  - В) о домашних
2. Не так уж просто
  - А) быстро читать
  - Б) найти интересную книгу
  - В) составлять программу по чтению
3. Литература даёт нам:
  - А) глубочайший опыт жизни
  - Б) приятные минуты
  - В) возможность отдохнуть
4. Литература делает нас:
  - А) интеллигентными
  - Б) злорадными
  - В) красивыми
5. Читать надо:
  - А) в детстве
  - Б) быстро
  - В) вникая во все мелочи
6. Любимые произведения – это те,
  - А) к которым обращаешься неоднократно
  - Б) которые читал в детстве
  - В) которые могут насмешить
7. Интересное чтение
  - А) помогает тратить время на пустяки
  - Б) расширяет кругозор
  - В) успокаивает
8. Классическое произведение – это
  - А) модное произведение
  - Б) то, которое выдержало испытание временем
  - В) читали в школе
9. Надо читать современную литературу, потому что
  - А) классическая не может дать ответ на все вопросы сегодняшнего дня
  - Б) все читают
  - В) везде продают.

Затем студенты выполняют упражнение составление продолжения предложений так, чтобы они соответствовали содержанию текста:

1. Каждый человек обязан заботиться о.....
2. Чтение не должно быть.....
3. Составлять для себя программы для чтения.....
4. Литература дает нам.....
5. Литература развивает в нас.....
6. Самое главное в чтении кроется.....
7. Любимые произведения – это.....
8. Классическое произведение – то, которое.....
9. Не бросайтесь на.....

После контроля понимания прочитанного текста начинается обсуждение текста, идей, высказанных автором.

1. Как вы думаете, проблема чтения актуальна сегодня в вашей стране и среди ваших друзей?

2. В тексте: «У человека должны быть любимые произведения, к которым он обращается неоднократно, которые знает в деталях, о которых может напомнить в подходящей обстановке окружающим и этим поднять настроение или разрядить обстановку, или насмешить».

Вопрос: Любите ли вы читать книги? Есть ли у вас любимые книги? Назовите их.

3. В тексте: «Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание – понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми. Но все это дается только тогда, когда вы читаете, вникая во все мелочи. Ибо самое главное часто кроется именно в мелочах. А такое чтение возможно только тогда, когда вы читаете с удовольствием, потому что оно вам нравится».

Вопрос для обсуждения: Согласны ли вы с Д.С. Лихачевым?

4. В тексте: «Интересное чтение – вот что заставляет любить литературу и что расширяет кругозор человека. Классическое произведение – то, которое выдержало испытание временем. С ним вы не потеряете своего времени. Но классика не может ответить на все вопросы сегодняшнего дня. Поэтому надо читать и современную литературу».

Вопросы для дискуссии: Согласны ли вы с Д.С. Лихачевым? Какие русские классические произведения вы знаете и читали? Какие произведения своей родной культуры вы считаете классическими и рекомендовали бы прочитать? Какие современные произведения литературы вы считаете интересными для чтения?

Также студентам предлагается ознакомиться со следующими цитатами известных писателей, аргументированно согласиться или не согласиться с их авторами, найти подтверждение этим высказываниям в тексте Д.С. Лихачева: «Люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро); «Чтение – вот лучшее учение!» (А.С. Пушкин); «Вся жизнь человечества последовательно оставалась в книге: племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась» (А.И. Герцен).

Далее студенты выполняют задания с национально маркированными фразеологическими единицами (значения которых в случае возникновения трудностей можно уточнить по словарю).

Задание. Прочитайте русские пословицы о чтении: «Выбирай книгу, как выбираешь друга. За книгой умом двигай. Хлеб питает тело, а книга разум. Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает».

Упражнения на межкультурное сравнение и использование новых межкультурных знаний подразумевает подбор и анализ аналогичных примеров в лингвокультуре студентов, а также составление на основе текста и собственных выводов рекомендаций для чтения в условиях мультикультурной группы.

**Выводы.** Таким образом, лингвокультурная работа с текстовым материалом, универсальным по затрагиваемым в нем проблемам и национально маркированным по лексическому наполнению и по отражению духовных традиций носителей изучаемого языка, обладает несомненным лингводидактическим потенциалом, сочетающим в себе познавательный, воспитательный, учебный аспекты. Это позволяет встраивать новые ценности и знания в мировоззрение обучающегося, способствуя тем самым становлению и расширению новых возможностей личности в условиях межкультурной коммуникации.

#### Литература:

1. Библер В.С. Школа диалога культур. Основа программы. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
2. Колобаев В.К. Алгоритм обучения лексическому аспекту чтения на иностранном языке студентов неязыковых специальностей // Научная ассоциация ученых. – 2016. – № 8 (24). – С. 16-19.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост., общ. ред. Г.А. Дубровской. – М.: Дет. лит., 1985. – 160 с.
4. Мирошниченко С.А. Обучение домашнему чтению как пропедевтика для обучения аналитическому чтению на французском языке у в условиях языкового вуза // Проблемы современного образования. – 2021. – №1. – С. 215-223.
5. Орлова Г.В. Архетипы воина и святого в рассказе А.Н. Толстого «Русский характер» // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной. – М.: РУДН, 2020. – С. 324-325.
6. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. – СПб.: Златоуст, 2007.

Педагогика

#### УДК 378.1

кандидат педагогических наук **Панченко Татьяна Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

### О ПРОЦЕССНОМ ВЕБ-ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* Данное исследование посвящено вопросам структурирования веб-портфолио в контексте компетентностной и субъектно-средовой парадигм образования. В работе актуализируется необходимость отражения в структуре портфолио видов деятельности, предусмотренных федеральным государственным стандартом высшего образования. Предложена структура процессного электронного портфолио обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

*Ключевые слова:* высшее образование, веб-портфолио, рефлексия, целеполагание.

*Annotation.* This study is devoted to the issues of structuring an electronic portfolio in the context of the competence-based and subject-environmental paradigms of education. The work actualizes the need to reflect in the portfolio structure the types of activities provided for by the federal state standard of higher education. The structure of the process electronic portfolio of students in pedagogical areas of training is proposed.

*Keywords:* e-portfolio, higher education, reflection, goal setting.

**Введение.** Анализ образовательной ситуации, нормативных документов и современных исследований внедрения электронного портфолио в системе высшего образования позволяет выявить противоречие между компетентностной парадигмой образования и недостаточной разработанностью структурирования веб-портфолио в формате компетенций. Установлено, что часть студентов собственной причастности к формированию и оцениванию предусмотренных ФГОС ВО компетенций не ощущают, к целеполаганию, осознанной деятельности и рефлексии склонности не обнаруживают. Но технология портфолио позволяет отслеживать не только динамику достижений, но и развивать у обучающихся умения целеполагания и рефлексии. Востребованной в этом случае оказывается субъектно-средовая парадигма, связанная с непрерывным профессиональным образованием, самообразованием и личностным ростом (Лепский В.Е. [1], [2]). Поскольку



компетенции формируются и проявляются в соответствующих им видах деятельности, диагностику результатов обучающихся по педагогическим направлениям подготовки целесообразно проводить с учетом предусмотренных ФГОС ВО видов профессиональной деятельности. Оптимальным в этом случае является процессное веб-портфолио, способное не только отразить динамику формирования компетенций в видах деятельности, отраженных в стандарте, но и дающее возможность развития рефлексивных способностей студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Разработан проект структуры процессного веб-портфолио, включающей инвариантные разделы (резюме/ информация личного профиля и четыре обязательных структурированных раздела) и вариативный блок (раздел «Моя карьера» и неформальный раздел портфолио). Интегрирующим компонентом, представленным в каждом разделе, выступают формируемые компетенции и рефлексия обучаемого, которая осуществляется студентом по каждому предусмотренному стандартом виду профессиональной деятельности, по завершении учебного года и в соотнесении с перечнем профессиональных задач и компетенций. При этом рефлексия должна отражать обоснованное самооценивание собственных компетенций и готовности к решению задач в предусмотренных стандартом видах деятельности по следующим примерным уровням: начальный, базовый, повышенный.

Резюме/ личный профиль. На главной странице своего портфолио студент размещает краткое резюме, в котором отражает: обязательные данные (ФИО, год зачисления, направление подготовки и профиль, факультет/ институт); другую дополнительную и неконфиденциальную информацию по своему усмотрению (образовательные и профессиональные цели, владение иностранными языками, наличие водительских прав и опыта вождения и др., уровень владения компьютером, планы, интересы, контактная информация для коллег и потенциальных работодателей и др.). Здесь также может быть размещена информация о должностях, при выполнении которых студент продемонстрировал навыки лидера, менеджера, управленца, администратора и др.; направленность на решение задач в социальной сфере (волонтерство, членство в общественных организациях и т.д.).

В разделе 1 «Достижения в педагогической деятельности» обучающийся размещает данные о своей теоретической и практической подготовке к педагогической деятельности. Ориентиром здесь выступают требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по педагогическим направлениям подготовки. Этот раздел включает следующие страницы:

1.1 Формируемые компетенции и рефлексия. На этой странице отражаются следующие блоки:

1.1.1 Профессиональные задачи, решаемые в педагогической деятельности (перечень, в соответствии с стандартом).

1.1.2 Профессиональные компетенции, соответствующие педагогической деятельности (перечень, содержащий шифры и содержание компетенций, в соответствии с ФГОС ВО).

1.1.3 Рефлексия обучаемого и самооценка сформированности у него компетенций и готовности к решению профессиональных задач в педагогической деятельности, в соотнесении с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

1.2 Теоретическая подготовка к педагогической деятельности. Страница содержит:

1.2.1 Данные об успеваемости и рейтинге студента (отображаются автоматически либо вводятся студентом самостоятельно).

1.2.2 Данные об участии в предметных олимпиадах (название, организаторы и статус мероприятия, сроки, результат участия, соотнесенный с 1.4).

1.3 Практическая подготовка к педагогической деятельности. На этой странице размещаются:

1.3.1 Данные о прохождении практик (учебной, педагогической, производственной: наименование практики, сроки и место прохождения, оценка, самооценка и др.).

1.3.3 Данные о самопрезентации студента в педагогическом сообществе (указание мероприятий, отражающих практическую деятельность студента и динамику уровня его педагогического мастерства: конкурсы педагогов-практиков, практические семинары, круглые столы, мастер-классы, вебинары и др., участие в которых подтверждает наличие студента опыта практической деятельности).

1.4 Портфолио документов. На этой странице размещаются сканы официальных документов, подтверждающих достижения студента в педагогической деятельности: сертификаты, награжденные материалы, свидетельства и т.д. В начале страницы в табличной форме размещается систематизированная по годам опись документов. Все загруженные документы в заголовке блока должны иметь название и указание года их получения. При размещении на странице документы систематизируются по годам и видам подготовки (теоретической и/ или практической).

1.5. Портфолио работ. На этой странице студент самостоятельно размещает для ознакомления несколько собственных работ и предоставляет возможность их комментирования и оценивания участниками педагогического сообщества. В начале страницы в табличной форме размещается систематизированная опись работ. Все размещенные работы должны содержать указание автора, название и год. При указании работы, размещенной на сторонних сайтах, обязательно актуальная и активная гиперссылка на ресурс, содержащий данную работу, с указанием даты последнего обращения, а также организация гостевого доступа к данной работе (без необходимости регистрации). Студент может представить свои оригинальные учебные материалы, в том числе самостоятельно разработанные учебные курсы и интерактивные учебные модули; тексты, презентации или видеозаписи своих выступлений; тексты, презентации или видеозаписи проведенных на базе практик/ по месту работы мероприятий с детьми, родителями, коллегами; эссе профессионального содержания; лучшие конспекты проведенных уроков/ классных часов и др.

1.6 Отзывы. На этой странице – характеристики с места прохождения практики, анализ руководителя практики о проведенных студентом мероприятиях, отзывы о работе на кафедре и др.

В разделе 2 «Достижения в проектной деятельности» студент размещает данные о проектах, в которых участвовал в качестве члена проектной группы или руководителя и соотносит свои достижения с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Раздел содержит следующие страницы:

2.1 Формируемые компетенции и рефлексия. На этой странице отражаются следующие блоки:

2.1.1 Профессиональные задачи, решаемые в проектной деятельности (перечень, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования).

2.1.2 Профессиональные компетенции, соответствующие проектной деятельности (перечень, содержащий шифры и содержание компетенций, в соответствии с ФГОС ВО).

2.1.3 Рефлексия обучаемого и самооценка сформированности у него компетенций и готовности к решению профессиональных задач в проектной деятельности, в соотнесении с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

2.2 Портфолио документов. На этой странице располагаются сканы официальных документов, подтверждающих достижения студента в проектной деятельности в качестве участника или организатора проекта: сертификаты, награжденные материалы, свидетельства, справки о реализации/внедрении проектов и т.д. В начале страницы в табличной форме

размещается систематизированная по годам опись документов, которые должны быть ранжированы по статусу (международные, всероссийские, региональные и др.). Все загруженные документы в заголовке блока должны иметь название и указание года их получения. При размещении на странице все документы систематизируются по годам и видам проектов (образовательные проекты, социально-ориентированные проекты и др.).

2.3 Портфолио проектов. На этой странице студент самостоятельно размещает для ознакомления собственные проекты и предоставляет возможность их комментирования и оценивания участниками педагогического сообщества. В начале страницы размещается систематизированная опись (перечень) проектов. Все размещенные проекты должны содержать указание автора, название и год. При указании проекта, размещенного на стороннем сайте, обязательна актуальная и активная гиперссылка на ресурс, содержащий данный проект, с указанием даты последнего обращения, а также организация гостевого доступа к данному проекту (без необходимости регистрации).

2.4 Отзывы. На этой странице размещаются рецензии, отзывы организаторов, участников, целевой аудитории о проведенных студентом и/ или размещенных в данном разделе портфолио проектах. Могут быть представлены благодарственные письма, фото-, видеоотчеты и др.

В разделе 3 «Достижения в исследовательской деятельности» студент отражает динамику своих достижений и соотносит их с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Раздел включает следующие страницы:

3.1 Формируемые компетенции и рефлексия.

3.1.1 Профессиональные задачи, решаемые в исследовательской деятельности (перечень, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования).

3.1.2 Профессиональные компетенции, соответствующие исследовательской деятельности (перечень, содержащий шифры и содержание компетенций, предусмотренных ФГОС ВО).

3.1.3 Рефлексия обучаемого и самооценка сформированности у него компетенций и готовности к решению профессиональных задач в исследовательской деятельности, в соотнесении с стандартом.

3.2 Портфолио документов. На этой странице – сканы официальных документов, подтверждающих достижения студента в исследовательской деятельности в качестве участника/ организатора научно-практических мероприятий или автора научно-исследовательских работ: сертификаты, наградные материалы, свидетельства и т.д. В начале страницы в табличной форме размещается систематизированная по годам опись документов, которые должны быть ранжированы по статусу (международные, всероссийские, региональные научные конференции, семинары, гранты на выполнение исследований и др.). Все загруженные документы в заголовке блока должны иметь название и указание года их получения. При размещении на странице документы систематизируются по годам и областям научного знания.

3.3 Портфолио научно-исследовательских работ. В начале страницы студент располагает сведения о курсовых работах (тема, научный руководитель, оценка, возможные комментарии по усмотрению студента); сведения о выпускной квалификационной работе (тема, научный руководитель, консультант, оценка, дата защиты, возможные комментарии по усмотрению студента); систематизированные по годам данные об участии в конференциях (международных, всероссийских, региональных и др.); перечень опубликованных работ (с полными выходными данными) и др.

На странице студент самостоятельно размещает для ознакомления собственные научно-исследовательские работы: статьи/тезисы докладов, опубликованные в сборниках материалов конференций, и предоставляет возможность их комментирования и оценивания участниками педагогического сообщества. Все размещенные студентом научно-исследовательские работы должны содержать указание автора, название и год. При указании работы, размещенной на стороннем сайте, обязательна актуальная и активная гиперссылка на ресурс, содержащий данную работу, с указанием даты последнего обращения, а также организация гостевого доступа к данной работе (без необходимости регистрации).

3.4 Отзывы. На этой странице – рецензии на научно-исследовательские работы студента, отзывы научных руководителей и др.

Раздел 4. Достижения в культурно-просветительской деятельности. В этом разделе студент отражает динамику своих достижений и соотносит свои достижения с ФГОС ВО. Раздел содержит следующие страницы:

4.1 Формируемые компетенции и рефлексия. Здесь отражаются следующие блоки:

4.1.1 Профессиональные задачи, решаемые в культурно-просветительской деятельности (перечень, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования).

4.1.2 Профессиональные компетенции, соответствующие культурно-просветительской деятельности (перечень, содержащий шифры и содержание компетенций, в соответствии с ФГОС ВО).

4.1.3 Рефлексия обучаемого и самооценка сформированности у него компетенций и готовности к решению профессиональных задач в культурно-просветительской деятельности, в соотнесении с стандартом.

4.2 Портфолио документов. На этой странице размещаются сканы официальных документов, подтверждающих достижения студента в культурно-просветительской деятельности в качестве участника или организатора различных видов культурно-просветительских/ культурно-творческих/ общественных мероприятий: сертификаты, наградные материалы, свидетельства, справки о реализации/ внедрении проектов и т.д. В начале страницы в табличной форме размещается систематизированная по годам и видам деятельности опись документов, которые должны быть ранжированы по статусу (международные, всероссийские, региональные и др.). Все загруженные документы в заголовке блока должны иметь название и указание года их получения. При размещении на странице документы систематизируются по годам и сферам деятельности (например: культура, творчество, социальная сфера и др.).

4.3 Портфолио работ. На этой странице студент самостоятельно размещает для ознакомления собственные работы и предоставляет возможность их комментирования и оценивания участниками педагогического сообщества. В начале страницы размещается систематизированная опись (перечень) работ. Все размещенные работы должны содержать указание автора, название и год. При указании работ, размещенных на стороннем сайте, обязательна актуальная и активная гиперссылка на ресурс, содержащий данную работу, с указанием даты последнего обращения, а также организация гостевого доступа к данному проекту (без необходимости регистрации).

4.4 Отзывы. На этой странице размещаются отзывы, рецензии на работы студента, его характеристики как субъекта культурно-просветительской деятельности, благодарственные письма и др. Могут быть представлены фото-, видеоотчеты, взаимодействие со средствами массовой коммуникации и др.

Раздел «Моя карьера» является вариативным. Здесь могут быть размещены сведения: об освоенных дополнительных профессиональных программах и др. (наименование программы, база реализации, сроки, результат, соответствующий документ); в случае трудоустройства студента - данные о месте работы, стаже и др.

Неформальный раздел портфолио структурируется и заполняется самостоятельно, по желанию студента.

**Выводы.** Применение процессного портфолио содержит потенциальные возможности для развития рефлексивных способностей студентов, для систематизации и наглядного представления динамики достижений обучающегося в соответствии с ФГОС ВО, в разные периоды образовательной/ профессиональной деятельности.

**Литература:**

1. Лепский, В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития [Текст] / В.Е. Лепский. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255 с.
2. Лепский, В.Е. Философия и методология управления в контексте развития научной рациональности [Текст] / В.Е. Лепский // XII Всероссийское совещание по проблемам управления (Москва, 16-19 июля 2014 г.). – М.: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова (РАН). – С. 7785-7796. – То же [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22231537>, свободный. – (Дата обращения: 10.11.2021).
3. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]: URL: <http://base.garant.ru/70836032/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/>, свободный. – (Дата обращения: 10.11.2021).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>, свободный. – (Дата обращения: 10.11.2021).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/>, свободный. – (Дата обращения: 10.11.2021).

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук Пастушкова Марина Анатольевна  
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск);  
кандидат философских наук Саватеева Оксана Викторовна  
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

**РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА – БИЛИНГВА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме адаптации младших школьников – билингв к обучению; рассматриваются аспекты адаптации и роль семьи в создании благоприятных условий для успешного обучения двуязычных детей в начальной школе.

*Ключевые слова:* билингвы, адаптация, начальная школа, семья, успешное обучение, благоприятные условия.

*Annotation.* The article is devoted to the adaptation of bilingual children in primary school to study and the aspects of adaptation and the role of the family in creating favorable conditions for successful study of bilingual children in elementary school.

*Keywords:* bilingual children, adaptation, primary school, a family, a successful study, favorable conditions.

**Введение.** Проблема адаптации детей к школьному обучению привлекает внимание практиков, методистов и исследователей, поскольку традиционно в современной школе большое внимание уделяется проблеме как учить и чему учить, а своевременная адаптация к школьному обучению рассматривается как необходимое условие для достижения основной цели школы - развития общеучебных навыков и общих способностей, формирования познавательной активности, потребности в познании окружающего мира. А обучение детей – билингв требует более пристального внимания, поскольку двуязычные дети обладают ярко выраженными особенностями, которые могут как облегчить, так и замедлить процесс адаптации.

Вопросы адаптации могут рассматриваться в нескольких направлениях: медицинском, биологическом, педагогическом, психологическом, социологическом. Способность адаптироваться формируется под воздействием окружающей действительности, которую составляют образовательное учреждение и ближайшее окружение, в которое входит семья. Проблемы социализации личности исследовали такие ученые как А.А. Реан, Е.В. Андриенко, А.В. Мудрик [12, 1, 11], вопросы социальной адаптации личности рассматриваются в работах Ф.Б. Березина и О.С. Гребенюк. [2, 6] В трудах Н.Н. Березовина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной большое внимание отводится изучению аспектов педагогической адаптации. [3, 7, 15] Исследованиями билингвизма с психологической точки зрения занимались Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Г.П. Ильешенко, Н.А. Любимова [5, 17, 8, 10]; экспериментальные исследования билингвизма принадлежат Дж. Макнамар, Б.З. Парсон и др. [21, 22].

Н.Ф. Талызина выделяет две системы социальных отношений, в которые включается ребенок после начала обучения - это система отношений со взрослыми, в число которых входят педагоги, родители и родственники; вторая система социальных отношений – это отношения с детьми [15].

**Изложение основного материала статьи.** Для благополучия дошкольника – билингва определяющими являются отношения в семье. Благополучная семья является необходимым основанием, создающей и формирующей средой, в которой у двуязычных дошкольников появляется чувство безопасности, полноценности, благополучия и успешности. Поскольку успешность школьного обучения в большой степени зависит от полноценного прохождения дошкольного возраста, точно так же сформированные социальные отношения в семье являются необходимыми для дальнейшего формирования полноценной системы социальных отношений с учителем. Попадая в новую систему, билингвальному ребенку приходится усваивать новые стереотипы поведения, в этой ситуации степень его успешности определяется системой уже сформированных социальных отношений со взрослыми. При успешном участии семьи в формировании данных отношений, к началу школьного обучения ребенок – билингв обладает сформированной системой социальных отношений, и его адаптация проходит успешно.

Поскольку именно родители определяют на каких языках будет говорить их ребенок, и в каких социальных условиях он будет расти, то необходимо отметить и ведущую роль семьи в адаптации ребенка – билингва к социальной среде, в которой он будет развиваться. Наиболее часто билингвизм возникает, когда в семье ребенка родители общаются с ним на двух разных языках (принцип «одно лицо – один язык»), или оба родителя общаются с ребенком на одном языке, но в повседневной жизни ребенок использует и второй язык (в детском саду, школе, на игровой площадке). Как правило, это дети, растущие в смешанных семьях, дети мигрантов, переселенцев [23, С. 286-291]. Исходя из концепции психолога Н. Имедадзе, самой благоприятной ситуацией для образования раннего билингвизма считается следование концепции «одно

лицо – один язык». В данном случае выбор языка общения диктуется старшими участниками коммуникации. Подобная ситуация помогает создать благоприятные условия для истинного билингвизма, предотвращая смешивание двух языков [9].

Постепенно ребенок-билингв на автоматическом уровне переключается с одного языка на другой, не боясь незнания некоторых слов и не добавляя слова первого языка в предложения на втором языке. Н. Имедадзе утверждает, что до трехлетнего возраста ребенок-билингв проходит две стадии усвоения языка: первая – это смешивание двух языков, а затем стадия отделения одного языка от другого. Приблизительно к трем годам ребенок, как правило, начинает более четко разделять языки. К концу трех – началу четырех лет ребенок-билингв уже перестает мешать языки. Два языка всегда употребляются в коммуникации, но развиваются неравномерно [9, С. 54].

Дети-билингвы, которых воспитывают по принципу «один язык – одно лицо», четко связывают язык со сферой его применения (к примеру, «слова мамы» и «слова папы»). Такой ребенок редко применяет два слова из разных языков одновременно (переводя его для себя), он, как правило, выбирает для себя неизменный набор слов из двух языков, в соответствии с ситуациями общения. Вероятность смешения языков будет ниже, если родители достаточно внимательны к каждому из языков и их развитию. Тем не менее, определенный уровень интерференции, по-прежнему неминуем. Возраст восьми – десяти лет считается критическим для овладения вторым языком. Считается, что в этом возрасте возможность качественного овладения фонетической системой другого языка, языковыми конструкциями и естественность восприятия иной культуры существенно снижается [16, С. 41-42].

Существует еще один аспект билингвизма, который является достаточно существенным. Исходя из работ Дж. Каминса, уровень освоения второго языка в высокой степени зависит от уровня овладения первым языком. Если соблюдается условие, что ребенок владеет первым языком в достаточной степени, что он способен использовать язык вне контекста, овладение следующим языком, скорее всего, дается ему легко. Если же степень владения первым языком низка, а возможно и присутствует риск утраты этого языка, освоение другого языка может проходить значительно медленнее и сложнее для ребенка [4, С. 99-110].

В целом, можно выделить следующие виды билингвизма:

- а) субординативный (уровень владения первым языком у субъекта лучше, чем вторым) и координативный (субъект владеет одинаково свободно обоими языками);
- б) активный (достаточно частое обращение субъекта, как к первому, так и второму языку) и пассивный (происходит регулярное обращение субъекта к одному из двух языков);
- в) контактный (имеет место при условии постоянного контакта билингва с носителями языка) и неконтактный (билингв не имеет связи с носителями языка);
- г) автономный (языки усваиваются субъектом без последовательного сопоставления их друг с другом) и параллельный (овладение первым языком опирается на овладение вторым языком);
- д) чистый (два языка используются не смешиваясь, а изолированно) и смешанный билингвизм (употребляется субъектом при разговоре для перехода с первого языка на второй);
- е) рецептивный (воспринимающий), репродуктивный билингвизм (воспроизводящий) и продуктивный (производящий);
- ж) близкородственный и неблизкородственный билингвизм (учитывается факт родства или, наоборот, неродства языков) [14, С. 30].

Осознавая свою особенность, дети – билингвы очень восприимчивы к реакции взрослых на их умение общаться на двух языках. Родителям важно обсудить свой подход к обучению ребенка второму языку с другими родственниками, в детском саду, в школе. Необходимо, чтобы окружающие воспринимали двуязычие ребенка положительно и поддерживали стремление родителей общаться с ребенком на двух языках. В три-четыре года ребенок начинает осознавать, что общается на двух языках. Недостаток позитивного отношения и знаний о билингвизме у окружающих ребенка людей может вызвать нежелание разговаривать на двух языках [20, С. 699-701]. Ребенок может отказываться говорить на втором языке, особенно в присутствии посторонних. Родителям важно давать позитивную оценку его умению говорить на двух языках, поощрять и мотивировать дальнейшее изучение второго языка. Нельзя также давить на ребенка, заставлять его говорить только на втором языке, если он сам этого не желает. Гораздо эффективнее стимулировать интерес, не принуждая ребенка. Развиваясь естественно в двуязычной семье, имея поддержку воспитателей детского сада, дети – билингвы могут испытывать трудности при переходе к регулярному обучению.

В школе возникает новые социальные отношения, так как дети становятся участниками нового вида деятельности – учебной, а система отношений со взрослыми разделяется на систему отношений с родителями и систему отношений с учителем. Как правило, оценка учителя становится более значимой. В процессе адаптации к школьному обучению отношения родителей к ребенку влияют на формирование системы «ребенок – учитель». Поддержка, понимание, одобрение, доверительные отношения в семье способствуют формированию доверительного отношения к учителю, понимание и принятие его требований. Адаптация ребенка – билингва к школьному обучению также зависит и от того, насколько семья взаимодействует со школой. Единые требования к выполнению заданий, поведению и пониманию особенностей ребенка – билингва со стороны учителя, помогают младшему школьнику легче включиться в систему учитель – ученик. Практика показывает, что дети, родители которых не взаимодействуют со школой, испытывают большие трудности в адаптации к учебному процессу.

Говоря об особенностях двуязычных детей, необходимо отметить некоторые особенности общения. Дети-билингвы склонны к смешиванию языков как в отношении лексики, так и фонетических систем языков. Однако билингвы смешивают два языка в одном предложении только тогда, когда говорят с людьми, которые понимают оба языка и ребенок – билингв знает об этом, следовательно, он осознает, что будет понят собеседником в любом случае. Другими словами, социальный контекст определяет, в какой степени ребенок будет смешивать слова из двух языков в одном предложении [19, С. 7]. Детям-билингвам также свойственно упрощение слов и избегание в своей речи сложных конструкций. Необходимо помнить, что ребенок обучается говорить на двух языках, его понимание грамматики и структуры предложения все еще находятся в стадии развития. Взрослым следует строить предложения соответственно уровню его понимания, не стоит говорить очень сложными и длинными предложениями. Необходимо учитывать, что каждый ребенок уникален и все дети имеют различные лингвистические и психологические особенности. Поэтому совершенно естественно, что некоторым детям язык дается сложнее, чем другим. Очень важно помогать и направлять ребенка – билингва в изучении второго языка. Необходимо поддерживать стремление одноклассников общаться с двуязычными детьми на одном языке, дружелюбно относиться к особенностям и возможным ошибкам в речи.

После поступления в школу дети начинают контролировать свои поступки и поведение более осмысленно. В дошкольном возрасте родитель выступал примером для ребенка и контролировал его поведение через оценивание поступков, в начальной школе эту роль берет на себя учитель. В 6-7 лет у ребенка – билингва возникает система мотивов деятельности, ученик осознает цель занятия и мотив, целенаправленно управляет своим поведением в соответствии с намерениями и отдаленной перспективой.

Как правило, билингвы говорят первые слова одновременно со своими сверстниками – монолингвами, но их связная речь может начать формироваться незначительно позже. Скорее всего, причина этой небольшой задержки – накопление определенного словарного запаса сразу на двух языках. В общем и целом, связная речь билингвов соответствует принятым возрастным нормам. Если же у отдельно взятого билингва это не происходит, это, скорее всего, является следствием индивидуальных особенностей его развития, и его родителям необходимо получить консультацию речевого терапевта или логопеда отдельно на каждом из языков, а также посоветоваться со школьным педагогом о причинах сложившейся ситуации. В некоторых случаях подобная задержка развития речи может привести родителей к решению о прекращении воспитания своего ребенка-билингва в условиях двуязычия. Но большинство специалистов склоняются к точке зрения, что при диагностированной задержке той или иной формы речи, замедление ее развития вряд ли возможно путем исключения одного из языков из общения в семье. В некоторых случаях возможны психологические причины замедления речевого развития ребенка – билингва.

Рогов Е.И. отмечает, что для достижения успешной психологической адаптации в новых социальных отношениях школы, необходимо формирование мотива достижения успеха, который основывается на адекватной самооценке ребенка. Для детей 6 лет характерна недифференцированная завышенная самооценка, которая складывается на основании оценки взрослого. Дети – билингвы воспринимают её как общую оценку своей личности, поэтому роль взрослых в этом возрасте заключается в формировании адекватной самооценки через похвалу за реальные достижения и успехи детей. К семи годам оценка дифференцируется и снижается, ребенок – билингв сравнивает свои достижения и достижения сверстников. Повлиять на формирование адекватной самооценки может не только учитель, но и родители, которые отмечают достижения ребенка в учебе, обсуждают его успехи, гордятся ими, могут показать и обсудить с ребенком возможные пути достижения поставленных целей [13].

После 5-6 лет, когда дети идут в школу и один из языков начинает доминировать, дети часто перестают расширять словарный запас второго языка. У них появляются новые темы для общения, и для выражения своих мыслей билингвы расширяют словарный запас только одного языка, при этом второй язык превращается в пассивный – дети его понимают, но не говорят на нем. Когда дети попадают в языковую среду второго языка, они очень быстро его восстанавливают. Родителям буквально приходится бороться за сохранение второго языка. Язык долго и трудно усваивается, но легко и быстро теряется, если прекращается общение на нем, ведь основная функция языка – коммуникативная. В этом возрасте для ребенка главный язык тот, на котором он общается с детьми. Поэтому важно создать ребенку такую среду, в которой он имеет возможность разговаривать на двух языках.

Д.Б. Эльконин говорил о том, что семья оказывает непосредственное и опосредованное влияние на развитие ребёнка. Непосредственное влияние оказывается путём воспитательного воздействия. Среди опосредованных семейных факторов можно выделить: состав семьи, образование родителей, количество детей в семье, домашнее воспитание, материальный достаток [18].

**Выводы.** В настоящее время большое значение для успешной адаптации детей – билингв к школьному обучению оказывает благоприятный психологический климат, который создает семья. В семьях, где родители проявляют заботливость и осуществляют контроль, вырастают эмоционально уравновешенные дети. Ровные, спокойные взаимоотношения между членами семьи, акцент на реальные успехи и достижения ребенка позволяют сформировать адекватную самооценку и создать ситуацию успеха в учебе, поддерживают познавательный интерес младшего школьника, способствуют быстрой и успешной адаптации к ситуации школьного обучения.

Воспитывая ребенка-билингва, родители должны согласовать свои действия и определиться в стратегии обучения, а также организовать обучение таким образом, чтобы на него тратилось примерно 30% активного времени. Именно от позиции родителей и системы совместной работы педагогов, родителей и всего окружения зависит, станет ли ребенок билингвом. Согласованная работа всех взрослых поможет успешно адаптироваться к регулярному обучению.

#### **Литература:**

1. Андриенко Е.В. Социальная психология [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Е.В. Андриенко; под ред. В.А. Слостенина. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2012. – 262 с.
2. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения). Третье издание (исправленное и дополненное) – М.: «Консультант плюс – новые технологии», 2011. – 320 с.
3. Березовин, Н.Н. Проблемы педагогического общения / Н.Н. Березовин. – Минск: МГВРК, 2008. – 464 с.
4. Богус, М.Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия: монография / М.Б. Богус. – М.- Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 344 с.
5. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. – М.- Л.: ГУПИ, 1935. – С. 53-72.
6. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996 г. – 544 с.
8. Ильяшенко, Т.П. Языковые контакты (на материале славяно-молдавских отношений) / Т.П. Ильяшенко. – М.: Наука, 1970. – 205 с.
9. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси: Мицниереба, 1979. – 229 с.
10. Любимова, Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия) / Н.А. Любимова. – Л., 1988. – 195 с.
11. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / Мудрик А.В. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. – 248 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/72530.html> (дата обращения: 07.11.2021).
12. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. – 286 с.
13. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2012. – 384 с.
14. Салимова, Д.А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования / Д.А. Салимова, А.А. Тимерханов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 280 с.
15. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов образовательных учреждений сред. проф. образов. 8-е изд. – Академия М, 2011. – 288с.
16. Цейтлин, С.Н. Путь в язык: одноязычие и двуязычие / С.Н. Цейтлин, Елисеева М.Б. // Языки славянских культур: сб. статей. – М., 2011. – 320 с.
17. Щерба, Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1. / Л.В. Щерба. – Л., 1958. – 504 с.

18. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2012. – 386 с.
19. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person / F. Grosjean // Brain and Language, 1989. – Vol. 36. – P. 3-15.
20. King K., Fogle L. Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism / K. King, L. Fogle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – Vol. 9 (6). – P. 695-712.
21. Macnamara, J. Bilingualism and thought in J.E. Alatis, Bilingualism and language contact: anthropological, linguistic, psychological, and sociological aspects / J. Macnamara // Georgetown University Round table of Language and Linguistics Washington. – DC.: Georgetown University Press, 1970. – 34 p.
22. Pearson, B.Z. The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants / B.Z. Pearson, S.C. Fernández, V. Lewedeg, D.K. Oller // Applied Psycholinguistics, 1997. – P. 41-58.
23. Tucker, G.R. An alternate days approach to bilingual education / G.R. Tucker, F.E.T. Otones, B.P. Sibayan: The 21st annual round table meeting on Linguistics and language studies / Ed. J.E. Alatis. – Washington, 1970. – P. 281-299.

## УДК 37.01

**старший преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин,  
кандидат педагогических наук Пашков Геннадий Николаевич**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**курсовой офицер-преподаватель Рахматулин Юнус Валитович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**курсовой офицер-преподаватель Габрелян Агасык Восканович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

### УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема поиска концептуальных векторов развития учебного процесса в высшей школе с позиций учета индивидуально-типологических и психологических особенностей современных студентов, т.к. без учета когнитивных, поведенческих, мотивационных маркеров целевой аудитории преподавательским сообществом, если оно заинтересовано в эффективном педагогическом процессе. В этой связи конструирование гибких курсов, новые технологии подачи учебного материала – это те ресурсы, которые позволят соединить личные запросы, личные предпочтения и личные траектории обучающихся.

*Ключевые слова:* гибкие курсы, индивидуализация, технолизм, прагматизм, реализм, независимость, многозадачность, предприимчивость, социальная открытость, требовательность, синдром «упущенной выгоды», геймификация, когнитивные навыки.

*Annotation.* The article considers the problem of searching for conceptual vectors of the educational process development in higher education from the standpoint of taking into account the individual typological and psychological characteristics of modern students, since without taking into account the cognitive, behavioral, motivational markers of the target audience by the teaching community, if it is interested in an effective pedagogical process. In this regard, the design of flexible courses, new technologies for the presentation of educational material are the resources that will allow you to combine personal requests, personal preferences and personal trajectories of students.

*Keywords:* flexible courses, individualization, technolism, pragmatism, realism, independence, multitasking, entrepreneurship, social openness, demanding, "lost profits" syndrome, gamification, cognitive skills.

**Введение.** Повышение качества образования является одной из основных задач модернизации российского образования. Особенно осложняют решение данной проблемы индивидуально-типологические особенности современных студентов. Эти когнитивные, поведенческие, мотивационные драйверы должны быть учтены преподавательским сообществом, если оно заинтересовано в эффективном педагогическом процессе, т.к. учет уникальности целевой аудитории и умение ее заинтересовать – это залог успеха всего процесса обучения в целом.

Чаще всего среди психологических особенностей современных студентов выделяют их эмоциональную чувствительность, высокую требовательность, наличие клипового мышления и др. Как правило, представителей одного и того же поколения отличают общие интересы, ценности, ожидания, взгляды, убеждения. Для того, чтобы выстроить эффективную обратную связь с современными студентами, нужно учесть, что им свойственен набор определенных типологических черт, среди которых: технолизм, прагматизм и реализм, независимость и эгоистичность, многозадачность, предприимчивость, социальная открытость и требовательность. Весь этот набор личностного профиля современного студенчества требует кардинального пересмотра к тем технологиям, которые следует использовать в образовательном пространстве современного вуза.

**Изложение основного материала статьи.** В ряде отечественных и зарубежных исследований мы встречаем эмпирические данные, подтверждающие, что представители данного поколения не видят разницы между реальным и виртуальным миром, для них крайне важна персонализация, они практичны, но страдают от нескольких синдромов одновременно: «синдрома упущенной выгоды», синдрома склонность к аутизации. Аутизация, в данном случае, выступает как единственно возможная копинг-стратегия. В одной из своих работ А.В. Сапа говорит о том, что в качестве психологического диагноза нового поколения можно назвать интровертированный индивидуализм (Сапа, 2015).

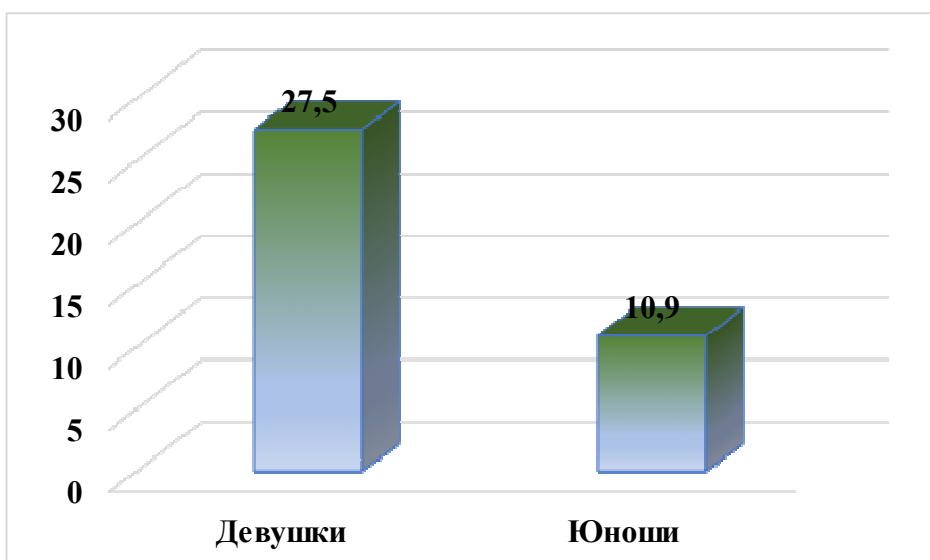
Учеными Российской академии образования (РАО) было инициировано и проведено масштабное исследование эмоциональных и поведенческих проблем у первокурсников, в котором приняли участие 21921 студент из двадцати двух высших учебных заведений восьми федеральных округов России. Сбор данных был проведен на эмпирической базе открытой цифровой психодиагностической платформы, которую разработали специалисты РАО (рисунок 1).

Исходя из данных, представленных на диаграмме (рисунок 1), можно сделать печальный вывод: каждый четвертый первокурсник сталкивается с проблемами во взаимоотношениях со сверстниками, эмоциональные проблемы затрагивают каждого пятого студента-первокурсника, поведенческие паттерны являются деструктивными для 8,7% респондентов.



**Рисунок 1. Эмоциональные и поведенческие проблемы первокурсников (по данным опроса Российской академии образования (РАО), %)**

При этом, говоря об эмоциональных проблемах, очевидно, что им более подвержены девушки (рисунок 2), но и юношескую студенческую аудиторию они также затрагивают.



**Рисунок 2. Гендерные показатели эмоциональных проблем первокурсников (по данным опроса Российской академии образования (РАО), %)**

Такой сложный набор психосоматических и эмоциональных реакций связан не только с клиповостью их мышления, хотя оно является своего рода фильтром в огромном потоке информации, но и с постоянным чувством тревоги, беспокойства, и, безусловно, нехваткой живого общения.

При этом нужно понимать, что при пересмотре подходов к процессу обучения, нужно встраивать в учебный процесс такие драйверы, как: мотивация, поощрение, свобода, коммуникация через технологии, структурирование и наглядность, социализация, обратная связь, что обусловлено адаптивным, клиповым и инновационным мышлением современных студентов, их потребностью обучаться всю жизнь через приемы и технологии совместной учебной деятельности. Одной из типологических особенностей данного поколения, как было сказано выше, является практичность, что иллюстрируется их потребностью при получении любой информации, понимать, как она может быть использована на практике. Им сложно воспринимать информацию, когда ее сразу слишком много. «Less is more» – это принцип, впервые озвученный Мисом ван дер Роз, одним из основателей Баухауза и выдающегося архитектора современности, который идеально вписывается в канву новых подходов к трансляции информации.

Этот же принцип может быть использован при анализе подходов к обучению современных студентов. Для них оптимальным является минимальное количество слов на слайдах, приоритет должен быть отдан визуализации, интерактивным вещам, сложным моментом также является концентрация внимания и потребность его переключения примерно каждые 10-15 минут на новый источник информации. Именно такие приемы позволяют активизировать слушание и увеличить концентрацию внимания студентов.

Сегодня академическая среда все больше использует элементы геймификации для того, чтобы заинтересовать студенческую аудиторию. Они умеют отлично работать с информацией, находить ее, фильтровать, систематизировать.

Прокликая ленту с новостями, они фиксируют свое внимание на информации не более 8 секунд и привыкли удалять из актуального поля просмотров рекламные ролики.

Индивидуализация – важный тренд современного образования. Необходимо создавать и конструировать гибкие курсы, потому что с их помощью можно экономить время и силы преподавателей. Существует целый спектр педагогических ситуаций, при которых гибкий курс методически оправдан. Конструктор гибких курсов соблюдает права интеллектуальной собственности, что тоже является весьма важным моментом. Контент можно индивидуализировать в разных ипостасях и измерениях: с одной стороны, контент можно индивидуализировать по содержанию за счет тем, объема, уровня сложности, в качестве ответа на личный запрос целевой аудитории (части студентов можно дать расширенную версию контента, другой части, – соответственно, сокращенную версию). Например, слабым студентам можно предоставить краткий вид курса. Важно помнить также, что уровень сложности и объем материала – это не тождественные понятия.

Второй вариант индивидуализации контента связан с его форматом: текст, видео, аудио, графика, демо, данные и др. Наши студенты все различаются между собой по особенностям восприятия: кто-то лучше воспринимает информацию визуально, кто-то на слух, для кого-то максимально удобным будет симбиоз аудиальной и визуальной форм подачи информации. Поэтому формат контента обусловлен личными предпочтениями, а его содержание, соответственно, личным запросом.

Личная траектория транслирует отношение и вовлеченность в учебные действия через знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку (по общеизвестной таксономии учебных целей Бенджамина Блума).

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги вышесказанного, хотелось бы отметить, что клиповое мышление современных студентов иллюстрирует по сути своей развитие одних когнитивных навыков за счет других, т.к. современные студенты воспитаны в эпоху бума компьютерных и коммуникационных технологий. Для них не составляет никакого труда одновременно: слушать музыку, общаться в чате, находиться на просторах социальных сетей, редактировать фотографии, выполнять при этом задания на завтрашний учебный день. Но также очевидно, что платой за многозадачность становится рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Для успешного взаимодействия с поколением Z нужно не просто учитывать их особенности – необходимо изменять сами принципы взаимоотношений. Интернет сделал молодых людей практически независимыми от взрослых в получении интересующих их сведений и знаний (Мирошкина, 2017). Образовательная среда должна становиться не просто интернет-активной – она должна быть привлекательной и интересной. По мнению некоторых ученых, занимающихся данной проблемой, учебные действия современных студентов уже не могут базироваться на запоминании, и обучающиеся стремятся заниматься самообразованием, ибо они четко понимают, какие именно знания им необходимы. Обучение будет подстраиваться под конкретную личность. Таких разработок уже очень много, и они успешно внедряются (Каку, 2012).

#### Литература:

1. [www.rusacademedu.ru](http://www.rusacademedu.ru) Официальный сайт Федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования»
2. Балмаева С.Д., Шлегель Е.В. Культурные навыки российского «Поколения z» // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
3. Барлас Т.В. Поколение "z": проблемы диалога в системе "преподаватель – студент" // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – №6 (814). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
4. Выпряхкина И.Б., Головецкий Н.Я., Немков Д.Е. Применение теории поколений для повышения эффективности коммуникаций между преподавателем поколения x и обучающимися-миллениалами // Вестник евразийской науки. – 2019. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
5. Гужова И.В. Культура сетевых коммуникаций цифрового поколения в контексте современных концепций цифровой грамотности (на материалах онлайн-вой фокус-группы со студентами) // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
6. Захарова В.А. Студенты поколения z: реальность и будущее // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
7. Кулакова А.Б. Поколение z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. – 2018. – №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
8. Ледовская Т.В. Типологизация студентов вуза на основе показателей успешности учебной деятельности и готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
9. Макарова Татьяна Анатольевна Содержание образования для поколения «z»: каким ему быть? // Ценности и смыслы. – 2015. – №3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
10. Малетин С.С. Особенности потребительского поведения поколения z // Российское предпринимательство. – 2017. – №21. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).
11. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. К вопросу о неготовности научно-педагогического и студенческого сообщества к дистанционному формату обучения // В сборнике: Новая наука: новые перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. – Краснодар, 2020. – С. 50-54.
12. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 140-143.



УДК 37.0+316.3/4

аспирант Пец Ольга Николаевна

Кузбасский региональный институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования (г. Кемерово)

### МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье автор поднимает проблему формирования активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации. И в качестве решения рассматривает внедрение в образовательный процесс музейной педагогики. Так одним из условий результативного повышения уровня сформированности активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации является организация работы школьного музея. Его создание вызвано стремлением обучающихся знать больше об истории своего населенного пункта и ближайшей местности, а также сохранить историю своей малой Родины.

*Ключевые слова:* школьный музей, активная гражданская позиция воспитание, музейная педагогика, гражданственность, история, общеобразовательная организация.

*Annotation.* In the article the author raises the problem of the formation of an active civic position of students of a general educational organization. And as a solution, he considers the introduction of museum pedagogy into the educational process. So one of the conditions for an effective increase in the level of formation of an active civic position of students of a general educational organization is the organization of the work of the school museum. Its creation is caused by the desire of students to know more about the history of their settlement and the surrounding area, as well as to preserve the history of their small homeland.

*Keywords:* school museum, active citizenship, education, museum pedagogy, citizenship, history, general educational organization.

**Введение.** Современное общественное развитие России остро поставило задачи: возрождения традиций русского народа и народов живущих испокон веков на территории страны, защиты интересов государства и граждан страны, этническую принадлежность и самобытность. Эти задачи реализуются в приоритетных Национальных проектах: Образование, Жилье, Здравоохранение, Экономика. Особую актуальность вопрос духовного, национального возрождения приобрел в сфере гражданского воспитания, а именно формирования активной гражданской позиции у молодого поколения.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование активной гражданской позиции все чаще определяется как одна из самых приоритетных задач в сфере обучения и воспитания. В 2019 году государство и педагогическое сообщество вновь вернулись к одному из главных направлений национальной образовательной политики – воспитанию. Данный тезис был прописан в Постановлении Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 373 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования»» [4]. Были разработаны следующие нормативные акты: Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751, программа развития до 2025 г., а также «Федеральная целевая программа развития образования на 2018-2025 годы» [4], Постановление коллегии администрации Кемеровской области от 04.09.2013г. N 367 «Об утверждении государственной программы Кемеровской области – Кузбасса "Развитие системы образования Кузбасса" на 2014-2025 годы» [6], в которых были расставлены акценты на гражданское воспитание молодого поколения.

Современному обществу необходимо построить процесс образования таким образом, чтобы вырастить настоящего гражданина, от которого будет зависеть будущее страны, очень важно в какой мере он осознает социальную ответственность перед семьей, селом или городом, государством. В сознании многих молодых людей преобладает негативное отношение к своей истории, культуре, пренебрежение и неисполнение своих функций как гражданина.

На данном этапе развития государства происходит трансформация отношений человека к обществу, к государству, к семье. Государство дает возможность своим гражданам реализовать себя, как самостоятельную, инициативную личность в разных сферах жизни общества, но в то же время мы должны понимать о возросшей ответственности за свою судьбу, за судьбу страны. Воспитать такого гражданина только с помощью получения знаний в общеобразовательной организации невозможно. Только через активное вовлечение в социальную, общественную деятельность, активизацию участия обучающихся в жизни села, города, Родины поможет сформировать активную гражданскую позицию обучающихся. Активную гражданскую позицию обучающихся следует формировать через передачу знаний по истории своей Родины, родословной, языка, культуры. Готовностью к социальной деятельности на благо общества. Социальная активность обучающихся, как одной из составляющей понятия активной гражданской позиции должна быть осознанной у подрастающего поколения, как субъектов гражданской деятельности, реализующих свои способности в разных сферах, проявление гражданской позиции во всех сферах жизни общества – таковы основные направления гражданского воспитания обучающихся общеобразовательной организации на современном этапе развития государства.

В формировании активной гражданской позиции обучающихся огромную роль играет знание истории страны, именно музеи дают возможность погрузиться в события прошлого. Бесценным источником целевой, выверенной, структурированной и поданной в доступной форме информации являются музеи.

До недавнего времени обучающиеся воспринимали музей, как что-то скучное, архаичное и не интересное. С развитием музеев в современной России, посредством включения в национальные проекты, заботой сотрудников, наступил период преобразования музеев страны. Они становятся более открытыми и интересными для большинства граждан страны. Открываются интерактивные площадки на базе традиционных музеев, где посетитель может прикоснуться к экспонатам, тем самым прикоснуться к истории задействовав все органы чувств, что позволяет повысить мотивацию к изучению истории. Виртуальные экскурсии позволяют обучающимся познакомиться с экспонатами государственных музеев с любых уголков России, что раньше было невозможно. Данные инструменты делают процесс формирования активной гражданской позиции более результативным.

Музейная педагогика включает информативную, интерактивную и перцептивную стороны общения, которые в совокупности дают максимальный результат в формировании активной гражданской позиции.

Подлинность музейных экспонатов, уникальных собраний и архивных документов является неоспоримым доказательством достоверности информации, получаемой в процессе посещения музея. Столетиями аккумулирующие цивилизационный опыт человечества, музеи являются бесценным хранилищем памяти поколений, народных традиций, военных и трудовых реликвий [5].

Свою работу музей осуществляет в тесной связи с решением образовательных задач, в органическом единстве со всей внеурочной воспитательной работой, проводимой общеобразовательной организацией.

В рамках освещаемой нами темы необходимо отметить исследование закономерностей, принципов, методов работы музея со своей аудиторией. Акцентировать взгляд на культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации.

Музейная педагогика не только обобщает опыт, но и прогнозирует новые методики, создает музейно-педагогические программы. Музейная педагогика интегрирует понятия – «музейный предмет», «музейная культура», «музейная коммуникация», «музейный педагог» [7].

Музейная педагогика, как технология в области образования исследователей заинтересовала в конце XX века, а широкое применение в нашей стране получила в начале 1970 годов. Введение музейной педагогики в самостоятельную научную дисциплину было продиктовано необходимостью теоретического осмысления образовательной деятельности музеев и повышение ее качественного уровня.

Основное внимание музейной педагогики в условиях общеобразовательной организации сосредоточено на ученической аудитории. Характерны попытки связать вопросы музейной педагогики с глобальными изменениями в мировой культуре. Основой для музейной педагогики становится понятие музейной культуры посетителя. В широком смысле музейная культура – это наличие у человека музейного отношения к действительности, которое выражается в уважении к истории и умении оценивать и анализировать предметы музейного значения.

В связи с вышеизложенным остро встает вопрос о разработке необходимых методических рекомендаций для использования музейных средств в педагогическом процессе.

Важное значение в деятельности музеев имеет их практическая культурно-образовательная деятельность. Содержание культурно-образовательной деятельности выражается в формах организации работы с музейной аудиторией, взаимодействие с системой образования. В арсенале музея выделяется большое количество форм работы: лекция, экскурсия, кружки, студии, праздники, игры, проекты, научные чтения, конференции и другое [3].

Чаще всего удачные формы имеют комплексный характер. Культурно-образовательная деятельность способствует формированию новых методик обучения, которые преломляются в проектах, программах.

Посещая музеи, обучающиеся приобретают знания, воспринимают накопленный исторический опыт, усваивают нравственные ценности, т.е. получают идейные и эмоциональные импульсы.

Процесс формирования активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации дает положительный результат только тогда, когда обучающиеся сами вовлечены в деятельность музея. Опыт создания школьного музея и вовлеченность в его работу обучающихся показывает высокий уровень знания у них исторических процессов и сформированности активной гражданской позиции.

В МБОУ Гимназии №24 г. Междуреченска есть школьный музей «Воинской славы», обучающие гимназии с 5 по 9 классы, вовлечены в работу музея, создавая экспозиции и пополняя музей экспонатами.

Обучающиеся вовлечены в разные виды деятельности: направления поисковой деятельности; работа с печатными источниками информации; работа с очевидцами событий и непосредственными участниками; сбор и систематизация информации; оформление имеющейся в наличии информации в надлежащую форму; отчеты на краеведческих конференциях. При этом используются ксерокопии фотографий, старые письма из личного архива интервьюируемых. Каждый обучающийся создает и защищает свой проект.

Данная работа предполагает тесное сотрудничество обучающегося, родителей и педагога. После подведения итогов конференции материалы исследований поступают в школьный музей, пополняя методическую копилку школы, облегчая подбор информации о родном крае для использования ее уже в урочной деятельности, например, при включении в урок обязательного регионального компонента. В перспективе, собранные материалы, могут служить основой для создания более глубоких работ по истории родного края, выходом на районный и областной уровень участия.

Школьный музей создан в целях активного участия обучающихся в общешкольной работе по сбору, хранению и пропаганде исторических и культурных ценностей и призван решать актуальные проблемы научно-фондовой, экспозиционной, исследовательской, массовой работы.

Школьный музей отличается от различного рода выставок, уголков, организуемых в школе, наличием подлинных памятников развития общества.

Для изучения уровней сформированности активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации нами были разработаны критерии и показатели активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Критерии и показатели сформированности активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации**

Критерии	Характеристика	Показатели
Мотивационно-ценностный	– мотивационная сфера личности представляет собой совокупность мотивов, которые побуждают к активной гражданской деятельности, придавая ей личностное значение и побуждая её к овладению общекультурных ценностей; – ценностные ориентации и отношение к ним; – мотивационно-ценностный компонент характеризует направление взаимоотношений личности к стране, к гражданским правам и обязанностям, к гражданскому социуму и к себе.	наличие или отсутствие: – системы гражданских знаний (прав и обязанностей, норм и ценностей); – уважения личности и ее достоинства, доброжелательности отношения к окружающим, готовности к равноправному сотрудничеству; – уважения ценностей семьи, народа, государства, признание гражданских и культурных, позитивное восприятие мира; – сформированности гражданской и моральной самооценки, чувство гордости при следовании общепринятым гражданским нормам.
Когнитивный	– наличие знаний, приобретение в процессе постижения мира, социума и человека; – интеллектуальных умений (сбор и исследование информации из разных источников, самостоятельный анализ явлений, событий, фактов, современных	наличие или отсутствие: – знаний основных исторических событий развития общества и государства; системы культурно-исторических знаний о стране, крае, городе, селе; – сформированного образа социально-

	реалий, формулировка объективных аргументированных выводов, отстаивание своих убеждений); – наличие знаний о гражданском образовании, которое выражает знания о сущности, признаках, закономерностях развития гражданского общества; знание о различных сферах социального развития (истории, политики, культуры, экономике); – знаний, характеризующихся полнотой нравственных, правовых и других знаний человека; – умение анализировать ситуацию, выработать и защитить свою позицию, не нарушая права других людей.	политического устройства; – ориентации в правовом пространстве государственно-общественных отношений; – изучение общемирового культурного наследия и общекультурного наследия России.
Эмоционально-оценочный	– отражает рефлексивность знаний и представлений; – наличие личностного отношения к событиям, происходящим в обществе; – способность отчетливо формулировать и аргументировать свою точку зрения.	наличие или отсутствие: – чувства гражданственности, уважения к истории общества и культуре; – эмоционально положительного принятия гражданской идентичности.
Практический/деятельностный	– выполняет преобразующую функцию с окружающей действительностью и другими людьми; – определяет взаимосвязь гражданина и общества, которая реализуется через гражданскую активность. При этом гражданская активность устанавливает ответственное отношение личности к своим гражданским правам и обязанностям; – проявляется в социально полезной, значимой гражданской деятельности, которая является необходимым условием овладения социальным опытом; – включает процесс саморегуляции и самоорганизации поведения и деятельности.	наличие или отсутствие: – участия в школьном активе и самоуправлении с учетом возрастных компетенций; – выполнение требования школьной жизни, прав и обязанностей ученика (устав, ФЗ и др.); – участие в социальной жизни (акции, посещение культурных мероприятий, работа детских объединений); – умение выстраивать жизненные ориентиры с учетом современных реалий и стремиться к их достижению.

На завершающем этапе педагогического эксперимента было выявлено, снижения фрагментарного уровня сформированности активной гражданской позиции обучающихся и повышения ситуативного и устойчивого уровня сформированности активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Сравнительный анализ уровней сформированности активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации (в %)

Компоненты	Уровни и показатели активной гражданской позиции					
	устойчивый		ситуативный		фрагментарный	
	начало	завершение	начало	завершение	начало	завершение
Мотивационно-ценностный	19	65	34	24	47	11
Когнитивный	18	48	33	31	49	21
Эмоционально-оценочный	17	57	28	28	55	15
Практический/деятельностный	15	53	35	32	50	15

Необходимо формировать и развивать активную гражданскую позицию обучающихся общеобразовательной организации, как необходимое интегративное качество личности на основе формирования элементов гражданской, правовой культуры. Обогащать социальный опыт личности через практическую деятельность. Помогать личности в самопознании, самоопределении.

**Выводы.** Таким образом: изучение культурно-исторических традиций разных народов РФ, способствующих нравственному, гражданскому, воспитанию обучающихся в контексте развития общей интернациональной культуры и истории России; формирование у обучающихся представлений о многообразии разных культур, народов многонациональной России. Каждая нация имеет свою историю, культуру, язык, религию. Идеи мира, культуры, ненасилия, всеобщей пользы создают условия для включения обучающихся в реальную социальную, общественную среду современного общества.

Модель гражданского воспитания через музейную педагогику в нашей общеобразовательной организации мы воспринимаем как самый оптимальный вариант. Именно направления музейной педагогики – работа с музейной аудиторией и культурно-практическая деятельность школьного музея – способствует формированию активной гражданской позиции обучающихся общеобразовательной организации.

Музейная педагогика является результативной и перспективной технологией гражданского воспитания обучающихся. Через работу с музейной аудиторией (обучающимися) и культурно-практическую деятельность музея содержание гражданского воспитания было направлено на: формирование активной гражданской позиции учащихся; становление культуры личности, ее компетентности; воспитание чувства патриотизма; вовлечение учащихся в общественно-значимую деятельность.

Музейная педагогика служит целям современной школы: развитие и саморазвитие творческой, духовно свободной личности.

Основу музейной педагогики составляют идеи гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания через обращение к духовным истокам истории своего Отечества, ее традициям, культуре, языку, этносу, религии.

#### **Литература:**

1. Ахунов, В.М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-nauchnaya-distiplina-k-istorii-stanovleniya> (дата обращения: 04.11.2021).

2. Короткова, М.В. РОЛЬ ДЕТСКИХ МУЗЕЕВ И ЭКСПОЗИЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ // Наука и школа. – 2021. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-detskih-muzeev-i-ekspozitsiy-v-realizatsii-kommunikativnogo-podhoda-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-so-shkolnikami> (дата обращения: 05.11.2021).

3. Леонов, Е.Е. Мкртчян, А.М. Состояние сети школьных музеев Кемеровской области на начало XXI века (2000-2012 годы) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – №24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-seti-shkolnyh-muzeev-kemerovskoy-oblasti-na-nachalo-xxi-veka-2000-2012-gody> (дата обращения: 04.11.2021).

4. О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 373 // Информационно-правовой портал «Гарант». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116580/>.

5. Остроумов, В.В. Музейная педагогика в процессе патриотического воспитания // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-protssesse-patrioticheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 04.11.2021).

6. Постановление коллегии администрации Кемеровской области от 04.09.2013г. N 367 «Об утверждении государственной программы Кемеровской области – Кузбасса "Развитие системы образования Кузбасса" на 2014-2025 годы»

7. Пугач, О.В. Музейная педагогика: проблемы и перспективы развития // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-problemy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 05.11.2021).

8. Тиунова, Е.В. Школьный музей как средство социализации и воспитания гражданственности учащихся // Вестник науки и образования. – 2019. – №17 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-muзей-kak-sredstvo-sotsializatsii-i-vospitaniya-grazhdanstvennosti-uchaschihsya> (дата обращения: 04.11.2021).

**Педагогика**

**УДК 373.21**

**кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна**

**ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)**

### **МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье обосновывается решение проблемы организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО. Автором характеризуется модульный подход к организации образовательного процесса в дошкольном образовании, который позволяет обеспечивать его вариативность с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, в соответствии со спецификой социальной ситуации развития.

*Ключевые слова:* образовательный модуль, модульный подход, технологии, образовательный процесс.

*Annotation.* The article substantiates the solution to the problem of organizing the educational process in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of DL. The author characterizes a modular approach to the organization of the educational process in preschool education, which makes it possible to ensure its variability, taking into account the age and individual capabilities of children, in accordance with the specifics of the social situation of development.

*Keywords:* educational module, modular approach, technologies, educational process.

**Введение.** Преобразования, происходящие на современном этапе в России, поставили новые задачи перед системой дошкольного образования. В качестве основных приоритетов сегодня выступает реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе. В ФГОС ДО предлагает рассматривать индивидуализацию образования как «построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, способностей и возможностей каждого ребенка и «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [4].

Огромными возможностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций использование модульной технологии построения содержания образовательных программ. В статье 13. п 3 ФЗ «Об образовании» указано, что «при реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [3].

**Изложение основного материала статьи.** Впервые вопрос о модульном обучении рассмотрели в зарубежной концепции единиц содержания обучения (авторы которой были Dzh. Rassella, B. Goldshmid, M.L. Goldshmid и J. Russel). Дж. Рассел в своих исследованиях определил модуль как «учебный пакет, охватывающий единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» [6].

Исследуя вариацию основных понятий модульное обучение, следует отметить, употребление термина «модуль» очень многогранно.

Трактовка «модуль» в исследованиях Ю.К. Блашова и В.А. Рыжова представляет собой «определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой – либо конкретной профессиональной деятельности» [1]. Такой же толкования придерживается П. Юцявичене и определяет модуль как "блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей" [5].

В теории и практике педагогики необходимость изучения модульного подхода к организации обучения рассматривают Е.В. Гончарова, И.И. Левашова и определяют цель модульного обучения как, « формирование подходящих условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности, а также уровню ее базовой подготовки с помощью организации учебно-познавательной деятельности согласно индивидуальной учебной программе» [2].

Таким образом, на основе психолого-педагогического анализа литературы можно выделить следующие отличия модульного подхода в обучении от других систем:

- относительную обособленность и завершенность содержания модуля от остального учебного материала;
- модуль включает чётко сформулированные цели, планируемые образовательный продукт, логическую схему материалы, необходимые для освоения модуля;
- меняется взаимодействие и взаимоотношение педагога и обучающегося в образовательном процессе, который осуществляется на основе сотрудничества;
- модульное обучение основывается на субъект-субъектном взаимоотношении его участников, подразумевающее равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и обучающихся [3].

Обобщая и конкретизируя изложенное выше понимание модуля можно отметить, что образовательный модуль – это самостоятельная учебная единица информации, объединенная определенной педагогической целью, содержащая методическое руководство для освоения этого модуля, а также способы контроля за его усвоением.

Использование модульного подхода в системе дошкольного образования было высказано Н.Н. Поддяковым. Модульный подход в организации образовательного процесса в дошкольном образовании позволяет обеспечить его вариативность, при этом закрепить целенаправленность образовательной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, в соответствии со спецификой социальной ситуации развития. Применение модульного подхода в дошкольном образовании целесообразно в случае формирования той или иной культурной практики, в процессе которой формируется опыт определенного вида деятельности.

В нашем исследовании модульный подход рассматривается как способ грамотного проектирования образовательной деятельности. При этом тематическое наполнение определяется интересами детей, а также ориентировано на накопление жизненного опыта, определяющего успешность освоения детьми содержания следующего уровня образования. В этом случае, по нашему мнению, модуль представляет собой независимое, логически законченное звено образовательного процесса, в результате разворачивания которого ребенку предоставляется возможность достигнуть определенного уровня подготовленности, определяемого целевой программой действий. Инструментами реализации модуля является интеграция содержания образовательных областей, необходимых для развития детей дошкольного возраста.

От педагогов ДОО в значительной степени зависит характер складывающихся взаимоотношений между детьми, эмоциональный комфорт каждого ребенка и успехи ребенка в деятельности. Реализации модульного подхода в образовательном процессе требует от воспитателей совершенствования своего педагогического мастерства профессиональную компетентность и интерес к инновациям.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ ЦРР №23 «Цветик-семицветик» городского округа «город Якутск». Всего в эксперименте приняли участие 22 педагога.

Для определения отношения педагогов к инновационной деятельности было проведено анкетирование «Отношение к инновациям».

Анализ результатов анкеты "Отношение к инновациям", показало следующие результаты: 18 педагогов готовы к внедрению инновационных процессов и относятся положительно. Из числа тех, кто относится к нововведениям с опаской 4 педагога, среди них можно выделить молодых педагогов, ещё не достаточно уверенных в собственных профессиональных способностях.

При анкетировании были выявлены условия, которые влияют на отношение педагогов к инновациям:

- использование новых способов деятельности в соответствии с новыми профессиональными задачами;
- результативность методической работы в ДОО;
- наличие собственных идей, применимых в инновационном процессе;
- организация наставничества педагога мастера, для помощи молодым педагогам в овладении педагогическим мастерством.

Чтобы определить профессиональный потенциал педагогического коллектива ДОО мы провели анкетирование для выявления способностей педагогов к развитию. Результаты анализа анкет показали, что у большинства респондентов (70%) вызывает затруднение дискуссия на семинарах, круглых столах, дискуссиях внутри образовательного учреждения и за его пределами. Слабая рефлексия выявлено у (40%) респондентов. Как положительное можно отметить, что педагоги ориентированы на результат. Многие воспитатели стремятся оценить свои возможности в новом направлении деятельности, изучить себя (40%), могут принять на себя ответственность при внедрении инноваций (30%), получают удовлетворение от получения новых знаний, компетенций (30%).

Для изучения готовности педагогов к инновациям провели анкетирование «Готовность педагогов к инновационной деятельности».

Результаты диагностики показывают, что 25% респондентов обладают знаниями, достаточными для внедрения новшеств в организационный процесс, имеет представление о том, как получить необходимую ей информацию, применяют в педагогической деятельности различные инновационные формы и методы обучения, разрабатывают и апробируют их к дошкольному возрасту, применяют современные педагогические технологии, используют ИКТ, электронные ресурсы в своей профессиональной деятельности. 50% респондентов отмечается есть потребность в развитии, но есть сомнения в возможности профессионального роста; 25% респондентов отмечают недостаточность знаний и умений, затрудняются в обобщении своего опыта, испытывают трудности в использовании новых технологий.

Данные полученные по анкетированию «Готовность педагогов к инновационной деятельности» позволил сделать выводы:

- педагоги испытывают трудности в выборе формы организации занятий;

– педагоги отметили, что работа в инновационном режиме успешно влияет на способности детей, повышается качество воспитательной работы. Но при этом педагоги также отметили что испытывают затруднение и нуждаются в методической помощи со стороны старшего воспитателя;

– при организации соответствующих условий педагоги склонны к профессиональному росту.

Модульный принцип в системе дошкольного образования можно рассматривать как интеграцию содержания образовательной деятельности образовательные модули в соответствии с укрупненными темами, отражающими содержание основной образовательной программы. Следовательно, организация образовательной деятельности предполагает построение содержания в тематических блоках. Мы разработали такие блоки как «Оҕо тулалыыр эйгэҕэ», «Оҕо уонна айылҕа» “Оҕо кэрэ эйгэҕэ” и “Оҕо уонна техника”. Внутри каждого блока находится модули, которые объединяют образовательные области на основе одной темы, одного сюжета. Например, модуль «Я живу в Якутии» включает следующие темы: «Якутск – столица Якутии» «Транспорт» «Животный мир Якутии» «Реки и озера» и т.д. Каждая тема является объединяющим стержнем для всех занятий. Для связи сюжета выбирается главный персонаж, который присутствует и участвует во всей деятельности вместе с детьми. Разрабатывая модуль, педагоги должны продумать, чтобы каждое занятие несло определенное содержание, чтобы строилась логическая связь между ними и не повторялись одни и те же формы работы, а были разнообразными. Если модуль сконструирован удачно, дети считают, что они играют, занимаются разными видами деятельности т.е. реализуем основной принцип ФГОС ДО «построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка учитывающего социальную ситуацию его развития» [4].

**Выводы.** Мотивация включения детей в культурную практику связываем элементом модуля «завязка». Она связывает процесс обучения с реальной жизнью детей, в которой педагог идет «от ребенка», учитывая его образовательные интересы и обеспечивает позицию субъекта образовательных отношений. Например, это могут быть размышление детей, проблемные вопросы, ситуации из жизненного опыта детей и т.д. Это делается путем включения ребенка в проблемные ситуации, обсуждения как решить ту или иную проблему и определяем план действий по ее решению. Выдвигаем разные варианты решения по теме. Например, «Перелетные птицы»: «Почему некоторые птицы осенью улетают на юг, а воробьи остаются зимовать?», «Почему делают скворечники для птиц» и т.д. Удачно выбранная завязка придает модулю целостность, а деятельности детей – необходимую целесообразность.

Еще один принцип модульной организации образовательной деятельности заключается в том, что каждый модуль оценивается с позиции удовлетворенности его результатами. Для ребенка дошкольного возраста образовательный продукт очень важен. Он может быть материальным: макет, схемы, рисунки, книжки-самоделки, и т.п. или организация развлечений, праздников, выставок и конкурсов.

Таким образом, модульный принцип организации занятий в ДОО реализует личностно-ориентированную модель общения. Образовательная деятельность, спроектированная в форме поисков и открытий, через общение со взрослыми и сверстниками, через адекватные возрасту видам деятельности приобретает черты ориентированности на воспитанника на его индивидуальность, уникальность.

#### **Литература:**

1. Афонькина, Ю.А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Подготовительная группа: изучение индивидуального развития детей: [6+] / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2015. – 42 с.
2. Гончарова, Е.В. Формирование учебно-познавательной компетенции дошкольников как основы подготовки к учебной деятельности на этапе дошкольного образования [Электронный ресурс] / Е.В. Гончарова, И.И. Левашова // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2016. – № 4. – Режим доступа: <http://vestnik.nvsu.ru> (дата обращения: 01.01.2021).
3. Методические рекомендации по использованию примерной основной образовательной программы дошкольного образования при разработке образовательной программы дошкольного образования в образовательной организации. – М.: ФИРО, 2016. – Режим доступа: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/OOP\\_fin\\_02-09-2015.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/OOP_fin_02-09-2015.pdf)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Наука, 2012. – 94 с.
5. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 271 с.
6. The Modular approach in technical education. – Paris, Unesco, 1989.)

Педагогика

#### **УДК 373.21**

**кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант Лепчикова Мария Петровна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

*Аннотация.* В статье отражены вопросы планирования образовательной работы в ДОО. Особое внимание уделяется модульному подходу как способу грамотного проектирования образовательной деятельности детей. Авторы отмечают необходимость планирования образовательного процесса на основе тематического наполнения, который определяется инициативой и интересами детей.

*Ключевые слова:* программа, планирование, модульный подход, образовательные области).

*Annotation.* The article reflects the issues of planning educational work in the preschool educational institution. Special attention is paid to the modular approach as a way of competent design of children's educational activities. The authors note the need to plan the educational process on the basis of thematic content, which is determined by the initiative and interests of children.

*Keywords:* program, planning, modular approach, educational areas).

**Введение.** Основная функция планирования – обеспечение системной и качественной организации педагогического процесса в реализации основной общеобразовательной программы, которая отражает содержание и разнообразные формы взаимодействия взрослых и детей.

В процессе реализации ФГОС дошкольного образования при планировании образовательной работы педагоги должны учитывать следующие принципы: «обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования программ с учетом образовательных потребностей,

способностей и состояния здоровья детей»; «формы, специфические для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка» [5].

Вопросы педагогического планирования рассмотрены во многих исследованиях. Проблемы планирования воспитательно-образовательного процесса отражены в исследованиях педагогов В.Г. Алямовской, К.Ю. Белой, О.В. Скоролуповой, С.Ф. Багаутдиновой, А.Н. Троян и др., которые выделяют планирование как ключевую функцию и отмечают, что современные подходы к дошкольному образованию требуют более инновационных подходов к процессу планирования.

Левшина Н.И., Санникова Л.Н. выделили общие проблемы в планировании образовательной работы у воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО):

- содержание перспективного и календарного планов противоречивы;
- большая детализация календарных планов из-за переписывания педагогами содержания из разных источников;
- планы носят схематичный характер, или слишком детализированы и объёмны, что увеличивает нагрузку на педагога [2].

**Изложение основного материала статьи.** Образовательная программа – это теоретически обоснованная модель, которая, определяет выбор цели, содержание, применяемых методик и технологий, форм организации образовательного процесса в каждой ДОО. В Программе определены не только содержание, но и механизмы, которые обеспечивают полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития на фоне эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Планирование – наиболее «детализированный и углубленный вид прогностической деятельности воспитателя, которая позволяет организовать процесс взаимодействия с детьми в организованной образовательной деятельности, в режимных процессах и в самостоятельной деятельности детей в течении дня» [3].

В нашем исследовании модульный подход рассматривается как способ грамотного проектирования образовательной деятельности. Для педагогов модульное проектирование образовательного процесса является трудоемким и логическим процессом, который требует определенных знаний образовательной программы дошкольного образования, возрастных, индивидуальных возможностей и особенностей детей дошкольного возраста, основных принципов, которые предъявляются к планированию образовательного процесса. В планах должны предусматриваться конечные и промежуточные цели и задачи, средства и способы их реализации.

В дошкольном образовании модульный принцип можно рассматривать как интеграцию содержания образовательной деятельности в образовательные модули в соответствии с укрупненными темами, отражающими содержание основной образовательной программы. Программа во главу угла ставит «поддержку индивидуальности и инициативы детей, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка» [5]. Современный дошкольник всегда проявляет инициативу, более самостоятелен в выборе способах решения задач и ориентирован к получению результата. Поэтому при планировании должны учитывать особенности детей, что позволит образовательный процесс направить на развитие индивидуальных проявлений детей. Следовательно, тематическое наполнение определяется интересами детей, а также ориентировано на накопление жизненного опыта, определяющего успешность освоения детьми содержания следующего уровня образования.

Таким образом, планирование образовательной работы предполагает формулирование тематики образовательной деятельности с учетом интересов детей и родителей, проведение большей части образовательной работы в форме проектной деятельности, повышение значимости исследовательской, творческой и игровой деятельности детей, а, следовательно, тематика образовательной деятельности должна приобретать характер проблемности. Формулировка темы должна пробуждать у ребенка познавательный интерес, побуждать его к действию, к поиску ответа.

Образовательный процесс в ДОО организуется через различные виды детской деятельности и их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

При планировании уделяется внимание на соответствие выбираемых технологий обучения и воспитания и важно учитывать, что основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. Следовательно, включать в образовательный процесс разнообразные игры, игровые приемы, игровые ситуации, игровые технологии.

Проектирование образовательных результатов можно рассматривать как стержень плана, ориентированной на позитивную социализацию ребенка. Важным представляется принцип личной значимости темы и создание в процессе реализации темы образовательного продукта. Продукты образовательной деятельности способны наглядно представить результат образовательной деятельности: фотоколлаж, макет, лэпбук, конкурсы, праздники и т.д. Например, для ребенка увидеть, поиграть или использовать их в игровой, бытовой или учебной деятельности.

Таким образом, по нашему мнению, модуль представляет собой независимое, логически законченное звено образовательного процесса, в результате которого ребенку предоставляется возможность достигнуть определенного уровня подготовленности, определяемого целевыми ориентирами.

В целях решения задач исследования был проведен анализ проектирования образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО на базе МАДОУ «Майинский центр развития ребенка – детский сад «Кэнчээри» муниципального района «Мегино-Кангаласский улус» Республики Саха (Якутия).

В исследовании приняли участие 37 (100%) педагогов и 18 воспитанников подготовительной группы «Току – току – ньээм».

Из 37 педагогов: 24 (65%) – педагога, учитель-логопед – 2 (5%), педагог-психолог – 1 (3%); музыкальный руководитель – 2 (5%), физкультурный инструктор – 2 (5%), педагог-ДОП образования – 3 (8%), инструктор гигиенист – 1 (3%), методист, старший воспитатель.

Образовательный ценз педагогов: высшее профессиональное образование – 25 (67%) педагог, среднее профессиональное образование – 1(3%) педагог, среднее – специальное – 10 (27%), неоконченное высшее – 1 (3%).

При изучении планов педагогов МАДОУ «Кэнчээри» были получены следующие результаты: 15 (41%) воспитателей из числа испытуемых (37 человек) набрали по 4 балла. Воспитатели грамотно формулируют цели занятия, учитывают индивидуальные особенности детей, исходя из данных диагностики. Соотносят данные сведения с образовательной программой и формируют цель через задачи воспитания, развития, обучения детей. Остальные 22 (59%) воспитателей набрали по 5 баллов. Воспитатели при планировании ориентируются на целостное развитие ребенка как субъекта детской деятельности и учитывают результаты диагностики, грамотно выбирают виды и способы осуществления деятельности в течении дня.

О.А. Скоролупова при планировании образовательной работы воспитателям дошкольных образовательных организаций указывает учитывать следующие условия как целенаправленность, полнота, комплексность, интегративность, плотность, результативность [4].

Для оценки умений воспитателей комплексно – тематического планирования педагогического процесса в МАДОУ «Кэнчэри» были использованы критерии и показатели, предложенные О.А. Скоролуповой . (см. табл.1).

Таблица 1

**Критерии и показатели для оценки комплексно-тематического планирования**

Критерии	Показатели
1. Целенаправленность	Отбирается содержание и определяется форма организации деятельности детей.
2. Полнота тематики	Формулировка темы должна пробуждать у детей познавательный интерес, побуждать к действию, поиску ответа.
3. Комплексность	Определение целесообразных и приемлемых форм организации детской деятельности.
4. Интегративность	Объединение содержания образовательных областей.
5. Плотность	Распределение тематических мероприятий по месяцам и неделям и свободные темы не чаще одного раза в квартал.
6. Результативность	Наличие образовательного продукта под руководством воспитателя, при участии специалистов или родителей.

Анализ результатов исследования показало, что 15 (41%) от 9 до 14 баллов, что показывает допустимый уровень. При планировании педагоги не выделяют общую проблему, и не определяют конечный продукт деятельности, что может повлиять на мотивацию ребенка. Комплексно-тематический план предполагает интеграцию на целевом и содержательном уровнях, которая не достаточно отражается в планах воспитателей. При выборе темы не учитывают принцип проблемности, которая представляет собой противоречие, требующее разрешения в ходе образовательной деятельности. 21 (57%) педагогов набрали от 15 до 18 баллов, что соответствует оптимальному уровню. В планах воспитателей четко сформулированы цели, планируемые результаты обучения. Реализация интеграции можно увидеть за счет объединения (взаимобогачения) образовательных областей: социально- коммуникативное и художественно эстетическое «Мин кийбин, мин огобун-удьур утумнаахпын» (Моя семья); художественно-эстетическое и развитие речи «Ханнагытый талааннар, сасыт сатабыллар?» (Мои таланты); познавательное и социально-коммуникативное «Чинчийэбит сир шарын, уорэтэбит туох баарын» (Я исследователь).

Планах воспитателей отражается решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей в разных видах деятельности, в режимных процессах и в самостоятельной деятельности детей. И как положительный момент можно отметить, что содержание образовательной деятельности проектируется исходя из интересов и потребностей детей.

Критический уровень показали молодые воспитатели, у которых планы не отличаются достаточной плотностью, испытывают затруднение в постановке проблемных задач. В планах не прослеживается взаимосвязь с другими разделами программы и не указываются планируемые результаты обучения.

Таким образом, в процессе планирования педагогами МАДОУ «Кэнчэри» допущены следующие недочеты: отсутствие гибкости в планировании; не соответствие критериям полноты, необходимости и достаточности (перегруженность темами и не обеспечивается закрепление материала). Не во всех мероприятиях планируется образовательный продукт.

**Выводы.** Таким образом, при планирование образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС педагогу необходимо продумывать правильную насыщенность плана разнообразными видами деятельности, которые присущи детям дошкольного возраста. Основной задачей педагога в организации образовательного процесса является планирование с учетом «индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания образования, субъектом образования» [5].

**Литература:**

1. Минсадыкова, Г. Палей, Н. Санникова, Л. Информационные технологии как основа педагогического планирования в ДОО // Дошкольное воспитание. – 2020. – №3. – 82 с.
2. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Мониторинг условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2
3. Сомкова, О.Н. Солнцева, О.В. Вербенец, А.М.. Дошкольная педагогика. – 2013. – №4. – 10 с.
4. Скоролупова, О.В. Тематическое планирование воспитательнообразовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] / О.В. Скоролупова. – М.:Скрипторий 2003, 2007. – Часть I. – 96 с.
5. ФГОС дошкольного образования от 2014 г.: Дошкольное образование вступивший в силу с 1 октября 2013. 07.02.2014. – М.:ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.



УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

**магистрант Мурашова Елена Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО**

*Аннотация.* Предлагая один вариант решения проблемы формирования познавательного интереса студентов с использованием проектного обучения в организациях среднего профессионального образования, мы выделяем компоненты процесса формирования познавательного интереса, педагогические условия, способствующие положительной динамике изучаемого процесса. Проведенный опрос студентов и педагогов колледжей, подтверждает актуальность рассматриваемого вопроса и определяет конкретное содержание работы со студентами.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, проектное обучение, мотивация, проект, педагогические условия.

*Annotation.* Offering one solution to the problem of forming students' cognitive interest using project-based learning in secondary vocational education organizations, we highlight the components of cognitive interest, pedagogical conditions that contribute to the positive dynamics of the studied process. The conducted analysis of the survey of college students and teachers confirms the relevance of the issue under consideration and determines the specific content of work with students.

*Keywords:* cognitive interest, project training, motivation, project, pedagogical conditions.

**Введение.** Внедрение в производство инновационных технологий, использование автоматизированного технологического оборудования, потребность в высококвалифицированных рабочих кадрах на рынке труда, обуславливают рост требований к профессиональным компетенциям выпускников организаций среднего профессионального образования. Однако как на отечественном, так и на мировом рынках труда сохраняется дефицит таких кадров. Проблема обеспечения соответствия качества подготовки выпускников мировым стандартам решается путем модернизации системы СПО, участием в конкурсе профессионального мастерства WorldSkills, реализации ФГОС СПО [6].

Вопросы подготовки студентов, владеющих необходимым для будущей профессиональной деятельности набором компетенций, в организациях профессионального образования занимают особое место в исследованиях современных ученых. Современному обществу нужны креативно и нестандартно мыслящие профессионалы, интеллектуально развитые и способные найти выход из сложных ситуаций. Организации среднего профессионального образования выступают тем социальным институтом, миссией которых является обеспечение различных секторов экономики квалифицированными кадрами.

Процесс подготовки компетентных специалистов среднего звена невозможен без устойчивого познавательного интереса к будущей профессии.

**Изложение основного материала статьи.** Определению педагогических условий формирования познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения способствовало изучение и анализ психолого-педагогической литературы, результатов анкетирования педагогов и студентов колледжей.

Со студентами колледжа было проведено анкетирование, цель которого состояла в выявлении наличия познавательного интереса к изучаемым предметам и факторов, влияющих на его формирование. В анкетировании приняли участие студенты (86 чел.) организаций СПО г. Калуги.

Результаты анкетирования показали, что 93% студентам не интересен процесс обучения. Студенты не видят смысла в большинстве преподаваемых предметов в колледже. По мнению студентов, данные предметы в будущей их профессии не пригодятся; им трудно изучать дисциплины, прямо не относящиеся к их будущей специальности (57%). Ряд студентов написали, что если бы была возможность, то они колледж поменяли бы. (35%) По мнению студентов они занимались бы лучше, если бы процессе получения знаний был интересен. Данные студенты не прилагают никаких усилий, чтоб принять участие в коллективном обсуждении вопросов (57%).

86% из них отвечают только тогда, когда педагог их спрашивает, 36% студентов интересно просто слушать педагога, когда он что-либо рассказывает; 64% из опрошиваемых выполняют задания по требованию педагога, не испытывают удовлетворения от решения на занятиях трудных проблемных ситуаций; желания активного участия в образовательном процессе, проявления инициативы нет (92%), однако процесс объяснения материала им может быть интересен (78%). 86% студентам при изучении новой темы нравится информация, в основе которой лежит описание, но сущность явлений постигается только с педагогом, а не самостоятельно.

Пассивность при интеллектуальных затруднениях, не желание узнавать что-то новое, думать и активно участвовать в образовательном процессе, свидетельствует о познавательной инертности, которая проявляется в низкой работоспособности студентов, мало проявляющих интерес к предметам и процессу познания [3].

Преобладание познавательной инертности, отсутствие желания самостоятельно постигать знания показывают все студенты, участвующие в опросе.

У каждого из опрошиваемых студентов есть предметы, которые им не интересны и изучать их они не желают. Традиционные формы обучения мало привлекают современных студентов (64%).

Как следствие в будущем не сформированность достаточного уровня профессиональной мотивации, не желание познавать и саморазвиваться в учебном процессе, не сформированность познавательного интереса [4].

Педагогам колледжей (42 чел.) предлагалось ответить на ряд вопросов, цель которых – выявить степень информированности о проблеме формирования познавательного интереса у студентов, ее значимости, путях ее решения и причинах появления.

33% опрошенных педагогов считают, что познавательный интерес – это интерес к учебной деятельности, к приобщению знаний, к науке. 56% опрошиваемых считают, что познавательный интерес связан с содержанием изучаемого материала, результативностью деятельности обучающихся, стремлением к получению новых знаний.

78% – считают, что познавательный интерес стимулирует студентов к самостоятельности и к саморазвитию. 56% педагогов предполагают, что познавательный интерес не только стимулирует и помогает преодолевать трудности, но и благотворно влияет на их умственные возможности.

Предложив назвать основные компоненты познавательного интереса 67% не включают волевой компонент в познавательный интерес; 44% – не причисляют интеллектуальную активность к основным компонентам познавательного интереса.

Главным условием развития полноценного познавательного интереса 89% считают опору на мыслительную деятельность и наличие эмоциональной атмосферы. 67% предполагают, что главным условием формирования познавательного интереса является построение индивидуальных траектории обучения, выстроенных на оптимальном уровне развития самого студента СПО. 11% педагогов уверены в том, что условием формирования познавательного интереса может служить окружающая среда, в которой находится студент.

По мнению 33%, на развитие познавательного интереса может влиять благоприятное общение с учениками в процессе обучения.

Показателями познавательного интереса педагоги колледжа считают: любопытство (78%); активность (100%); самостоятельность (33%); инициативность (56%).

Проблему формирования познавательного интереса педагоги СПО видят в слабой мотивации обучающихся, в отсутствии поиска в процессе познания, в малом развитии творческого мышления, в низкой подготовке входящих студентов из школы, а также в отсутствии самостоятельности у студентов СПО.

На вопрос, какие педагогические методы, формы, средства, технологии будут способствовать формированию познавательного интереса у обучающихся на этапе профильной подготовки, большинство педагогов перечислили активные методы обучения, 67%- назвали проектное обучение.

Таким образом, целесообразность работы по формированию познавательного интереса студентов признается большинством педагогов и проектное обучение рассматривается как одно из возможных средств для решения поставленной проблемы. Однако, основная часть участников опроса (89%) не понимают каким образом можно формировать познавательный интерес у студентов на их занятиях, не ориентируются в своей профессиональной деятельности на прогнозирование и проектирование своих занятий с использованием современных педагогических средств для повышения познавательного интереса студентов.

Результаты анкетирования свидетельствуют, что решение проблемы формирования познавательного интереса студентов в СПО не имеет системного характера, а следствием этого является снижение эффективности изучаемого процесса. Педагоги не выстраивают систему форм, методов, технологий и средств обучения, сообразных решаемой задаче по повышению познавательного интереса студентов. И само решение проблемы формирования познавательного интереса студентов не находится в поле зрения преподавателей как первостепенное.

Актуальность проблемы формирования познавательного интереса педагоги СПО видят в слабой мотивации обучающихся, в использовании устаревших методов и технологий обучения, отсутствия организации поиска в процессе познания, в низкой подготовке входящих обучающихся из школы, а также в низком уровне самостоятельности студентов.

Познавательный интерес является предметом изучения в различных исследованиях. Познавательный интерес проявляется в ряде компонентов (Г.И. Щукина): познавательной активности, интересе к явлениям и стремлении разобраться в трудностях предлагаемого вопроса, отношении к самостоятельной деятельности, интересе к предмету и склонности к деятельности [2].

Выступая сложным личностным образованием, познавательный интерес лежит в основе системы профессиональных убеждений и установок студентов, определяет систему мотивов, потребностей, ценностных ориентаций.

Потребности проявляются в интересе, как форме ее проявления, познавательный интерес может выступать главным мотивом профессиональной деятельности.

Познавательные интересы студента сосредоточены на желании разобраться в полифункциональных аспектах будущей профессии, в собственном опыте, стремление использовать получение в теории знания на практике. Высший уровень сформированности познавательного интереса проявляется в ориентации на профессиональные смыслы и ценности и определяет направленность на профессию. Интерес к профессии проявляется в стремлении к познанию особенностей будущей профессиональной деятельности, решаемых ей задач, его интеллектуальной активности.

Высокий уровень сформированности познавательного интереса составляют основу для формирования многих общекультурных компетенций.

В нашем исследовании проектное обучение рассматривается как одно из значимых средств формирования познавательного интереса студентов в учебном процессе.

В ходе работы над проектом студенты учатся ставить цель и достигать её пошагово, обосновывать необходимость выбора данного проекта, изучать литературу и выделять из неё нужную информацию, разрабатывать план действий и делать выводы [1].

В современных исследованиях использование проектного обучения рассматривается как средство формирования и развития разнообразных личностных характеристик и внутренних побуждающих к деятельности факторов: ценностных мотивов познавательной деятельности студентов (Калашникова А.В.), познавательного интереса студентов на основе кластерного подхода (Киселева И.А.), учебно-познавательной самостоятельности студентов (Степанова И.М.), исследовательской компетентности студентов (Сотник В. Г.) и др.

Работая над проектом, студент может его трансформировать в соответствии со своей мотивацией и своими потребностями, интегрировать знания из других предметных областей, сочетать практические и теоретические наработки. Педагог может опираться в проектное обучение на мотивацию студента, привлечь его к решению разного типа задач, используя его самостоятельность и активность. Организация проектного обучения органично сочетается с технологией проблемного, личностно ориентированного, развивающего обучения [5].

Организуя проектное обучение, умело используя особенности планирования и реализации студенческих проектов, учитывая индивидуальные особенности студентов, педагог проектирует их индивидуальную траекторию развития, помогает ориентировать студентов на конечные цели, активизировать при этом его познавательный интерес. В процессе проектного обучения студенты СПО погружаются в особенности своей профессии.

Анализируя вышесказанное, мы рассматриваем процесс формирования познавательного интереса в процессе проектного обучения как сложный, многофакторный процесс, включающий целевой, содержательно-деятельностный и оценочный компоненты.

Целевой компонент процесса формирования познавательного интереса в процессе проектного обучения опирается на систему мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, убеждений студентов и состоит в использовании потенциала проектного обучения в систематической работе с обучающимися, раскрывающего особенности будущей профессии.

Содержательно-деятельностный компонент процесса формирования познавательного интереса включает систему профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков, составляющих основу для будущей практической деятельности и позволяющий грамотно осуществлять проектирование для решения профессиональных задач.

Оценочный компонент включает оценку и самооценку результатов проектного обучения студентов, а также действия по коррекции организуемой со студентами деятельности.

Проектное обучение рассматривается нами как эффективное средство, позволяющее добиться положительной динамики в формировании познавательного интереса при соблюдении ряда условий:

- содержание проектного обучения носит профессионально-ориентированный характер и направлено на решение актуальных профессиональных задач;
- обучение проектированию студентов осуществляется во взаимосвязи организуемой индивидуальной и групповой работы;
- осуществляется педагогическое сопровождение разработанных студентами проектов на разных ступенях их реализации в период практики;
- обучение проектированию осуществляется в сотрудничестве преподавателей образовательной организации и руководителей баз практик.

**Выводы.** Таким образом, проектное обучение позволяет студентам более тщательно изучить тонкости будущей профессии, реализовав своей интеллектуальный потенциал и направив активность к процессу познания, самостоятельно реализовать подготовленный проект в период практики. Проектное обучение является действенным средством, позволяющим активизировать процесс формирования познавательного интереса студентов, лежащего в основе становления обучающихся – будущих профессионалов.

#### **Литература:**

1. Васильева Н.А., Кириллова А.А. Использование проектного метода при обучении студентов в учреждениях СПО // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 2. – С. 380-383.
2. Кривошлёва К.С., Блясова И. Ю. Развитие познавательных интересов студентов в организациях СПО посредством использования информативных технологий при изучении правовых дисциплин // Вестник ШГПУ. – 2017. – № 2(34). – С. 110-113.
3. Ласкин А.А. Преодоление пассивности и инертности. Формирование активности у молодёжи в учебно-познавательной деятельности // Гуманитарное пространство. – 2012. – № 4 (Т.1). – С. 799-812.
4. Лейбович А.Н. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практическое пособие. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016 – 256 с.
5. Павлова В.С. Инновационный потенциал проектной технологии в системе профессиональной подготовки бакалавров // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №2-3 (62). – С. 97-101.
6. Платонова Р.И., Анисимова В.Д., Олесова М.М. Новые ФГОС и WORLDSKILLS в модернизации российской системы среднего профессионального образования (СПО) / Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №4 (100). – С. 247-253.

**Педагогика**

**УДК 373:372.8:372.46**

**кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна**  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);  
**студентка Асанова Светлана Ескендеровна**  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### **СОЧИНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В современной школе очень актуальна проблема развития связной речи младших школьников, так как работа над речью – один из основных векторов учебно-методической деятельности учителя по совершенствованию речевой культуры учащихся. В связи с этим, статья посвящена процессу развития связной речи детей младшего школьного возраста при работе над сочинением.

*Ключевые слова:* речь, связная речь, младший школьник, сочинение, развитие речи, обогащение словаря.

*Annotation.* In a modern school, the problem of the development of coherent speech of junior schoolchildren is very relevant, since work on speech is one of the main vectors of the teachers educational and methodological activity to improve the speech culture of primary school children. In this regard, the article is devoted to the development of coherent speech of younger schoolchildren when working on a composition.

*Keywords:* speech, coherent speech, junior schoolchildren, composition, development of speech, enrichment of the vocabulary.

**Введение.** Ребёнок, родившийся в 21 веке, ежедневно сталкивается с многочисленными информационными технологиями, которые могут своеобразно и часто некорректно повлиять его на развитие. Поэтому учителю необходимо грамотно преподнести те необходимые знания, которые будут обогащать языковое мышление младших школьников: закреплять знание орфографических правил, обогащать грамматический строй речи, развивать словарный запас, умение последовательно строить высказывания и так далее.

С раннего детства человек испытывает потребность в общении, которую он может легко удовлетворить посредством простейших средств речи. Со временем она становится методом познания окружающего мира, обогащается более сложными языковыми единицами, которые необходимо объединять в понятную, чёткую, логическую, грамотную связную речь.

Этот процесс характеризуется сложностью, непрерывностью и является одним из ключевых в сфере образования, поскольку в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения конкретно обозначено требование: «сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека». Следовательно, образовательная программа уделяет большую роль школьным сочинениям в формировании и развитии связной речи ребенка [1, С. 10].

Цель статьи – рассмотреть применение сочинений как средство развития связной речи младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросами развития речи занимались такие известные учёные, как: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, М.Р. Львов, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Подьяков и другие. Их работы создали фундаментальную научную базу, на которую мы можем опираться в своей работе. Деятелями науки были обоснованы психолого-педагогические особенности развития связной речи младших школьников, их мы рассмотрим позже.

«Речь, речевая деятельность, – как считал Николай Николаевич Поддяков, – благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая уникальные возможности с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать безграничное многообразие окружающего мира» [2, С. 120].

Речь – едва не основной показатель культуры, мышления и уровня интеллекта человека, также она является основным способом общения и передачи информации, средством процесса воспитания, образования и нравственного развития ребёнка.

Рассмотрим такие критерии культуры речи:

– Выразительность речи – важнейшее требование к речи человека. По отношению к устному высказыванию – это умение использовать всё многообразие интонаций, пауз, возможностей голоса и речи. Выразительная письменная речь – речь, характеризующаяся использованием метафор, тропов, афоризмов и крылатых выражений и прочее.

– Содержательность речи: в речи обязательно должна быть полностью донесена необходимая информация, невзирая на объём и тему высказывания. Ещё с античных времен учёные считают, что речь должна быть наполненной смыслом и нести истину.

– Логичность речи: она должна быть понятна, иметь логичную последовательность, строиться по чёткому плану и быть информативной. Речь необходимо выстраивать, тщательно продумывая композицию высказывания, которая будет определять понимание текста и пробуждать интерес для более вдумчивого восприятия. Владение механизмами и навыками речи: голосом, артикуляционным аппаратом, дыханием, дикцией и интонацией, быстротой вступления в диалог. Базисом хорошего, успешного устного высказывания являются такие навыки, как: скорость выбора наиболее подходящих слов, правильность построения словосочетаний, предложений и текста. В письменном высказывании – скорость письма, каллиграфический почерк, орфография и пунктуация. Вышеперечисленные навыки обрести нелегко, так как это очень длительный и трудоёмкий процесс, требующий постоянных упражнений.

– Ясность и точность речи: культурной считается речь человека, который грамотно пользуется невероятным богатством русского языка: умением построить своё высказывание так, чтобы удалось передать основной его смысл, используя при этом различные фразеологические единицы и изобразительно-выразительные средства речи. Нарушение данного требования называется речевой ошибкой, например: повтор языковых единиц, однообразность речи и прочее.

– Языковая правильность речи и её соответствие нормам литературы. Языковые нормы формируются исторически, традиционно. В их основе лежат многолетние изменения закономерностей грамматики, фонетики, лингвистики, словообразования.

Как известно, речь бывает двух видов: внутренней и внешней. Внутренняя речь – это беззвучная, речь, возникающая в процессе мышления. Такая речь отличается своей простотой, поскольку она не обладает богатством грамматических форм.

Внешняя речь, напротив, направлена на донесение информации для слушателя или читателя и она, в свою очередь, подразделяется на виды: диалогическую и монологическую речь.

Монологическая речь – это вид речи, отличающийся тем, что говорит один человек. Диалогическая речь – разговор двух и более лиц, в процессе которого каждый по очереди выражает свои мысли и делится какой-либо информацией.

Под связной речью понимаем развёрнутое структурированное высказывание, которое имеет смысловую нагрузку и обеспечивает коммуникацию людей, то есть общение и взаимопонимание. Речь считается связной только тогда, когда ребёнок становится обладателем достаточно развитого словарного запаса. Данная закономерность объясняется тем, что объёмный словарный запас – основной инструмент формирования логичных и грамотных развёрнутых высказываний. Это подтверждают слова академика Сергея Леонидовича Рубинштейна, который писал: «Связность – адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего, с точки зрения её понятности для слушателя или читателя» [3, С. 482].

Поскольку ключевая особенность связной речи заключается в понятности для собеседника, перед учителем начальных классов стоит задача развивать её целым арсеналом методов, первостепенное значение из которых занимает сочинение, учиться писать их следует начинать после объёмной работы над обогащением словаря обучающихся.

Педагогами и психологами была аргументирована тесная взаимосвязь процесса мышления и речи. Так считал и советский психолог Лев Семёнович Выготский: «Значение слова оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом... оно есть единство слова и мысли» [4, С. 178].

Ребёнок младшего школьного возраста значительно быстрее осваивает письменную речь, когда самостоятельно работает над комплексом таких творческих заданий, как:

- самостоятельно сочиняет сказку;
- письменно описывает предметы или явления;
- объясняет собственные переживания, эмоции и намерения;
- придумывают альтернативный конец прочитанного произведения.

Именно такие виды деятельности способствуют развитию его фантазии, активизируют словарный запас, мотивируют младшего школьника поработать над подбором языковых единиц и художественных средств, наиболее точно объясняющих его мысли, помогают освоить сочетаемость использованных слов в тексте. Сочинение также выступает и в качестве мотивации учащихся, влияет на их самооценку и саморазвитие.

Плюс «сочинительства» и в том, что этот вид творчества содержит в себе множество других речевых упражнений, направленных на достижение данной цели. В комплексе эта работа позволяет обучающимся научиться вдумчиво формулировать собственные мысли, а затем письменно или устно выражать их, пробуждает эмоции и развивает наблюдательность.

Обратившись к толковому словарю Татьяны Фёдоровны Ефремовой, читаем: «Сочинение – индивидуальная школьная работа, которая представляет собой письменное изложение учениками собственных мыслей на поставленную тему» [5, С. 121].

Обозначим цели сочинения: повышение уровня речевой культуры младших школьников, развитие их творческого мышления, умения формулировать и аргументировать собственную точку зрения.

Сочинения по типам текста подразделяются на:

- описание;
- повествование;
- рассуждение.

Сочинение-описание – описание человека, животных, предметов, игрушек, наблюдений, процессов, явлений и так далее. Данный вид сочинения учит детей выделять существенные признаки предметов, способствует закреплению знаний и навыков, приобретённых на уроках русского языка и литературы.

Сочинение-повествование – это структурированный рассказ о действиях или событиях, в котором они идут строго по порядку, составляя цельную картину происходящего.

Сочинение-рассуждение – это изложение собственного мнения, мыслей по какому-либо поводу.

Самыми популярными сочинениями в начальной школе считаются сочинения-повествования с элементами рассуждения или описания, поскольку на начальных этапах работы над сочинением, младшим школьникам легче удастся пересказывать, нежели самостоятельно формулировать текст.

Рассмотрим методику работы над сочинением в начальной школе.

В первом классе дети приобретают базовые знания и опыт работы над сочинением. Самые первые сочинения короткие, основаны на личном опыте детей: впечатление о прогулке, школьном концерте или итоги поездки на экскурсию. В них все события описываются строго по порядку, составляя логичный текст.

Все детские сочинения требуют внимания учителя, который грамотно направляет ученика в его работе, поскольку она носит обучающих характер.

Для непосредственного начала работы над сочинением, обозначим те умения и навыки, которыми необходимо обладать обучающимися:

- грамотно строить простые предложения, ответы на вопросы;
- составлять план в виде вспомогательных вопросов и строить высказывания по нему;
- писать небольшие рассказы под руководством учителя;
- подбирать наиболее подходящие слова для выражения своих мыслей.

Для формирования данных умений у младших школьников, рекомендуем проводить подготовительную работу при помощи таких упражнений, как:

- составление предложений по заданной теме;
- составление текста по картинкам;
- работа над деформированным текстом;
- составлять устные рассказы по образцу.

Подготовительная работа проводится на протяжении всего учебного года, а письменная – в конце первого полугодия.

Предлагаем следующий порядок работы над сочинением:

1. Беседа по теме сочинения.
2. Коллективное составление плана.
3. Письменный ответ на вопросы плана, обсуждение ответов в группе.
4. Словарная работа.
5. Написание сочинения под руководством учителя или самостоятельно.
6. Проверка работы.

В процессе работы над сочинением, учитель обязательно оказывает помощь отстающим ученикам, направляет их. На следующем уроке учитель проводит работу над ошибками и анализ результатов проделанной работы, по необходимости даёт ученикам индивидуальные задания.

Сочинения во втором классе – это небольшие сюжетные рассказы.

Если в первом классе сочинения направлены больше на коллективную работу, то во втором – носят индивидуальный характер.

Со второго полугодия в рассказы детей следует включать элементы описания животных, людей, явлений и так далее. Облегчить работу поможет работа над художественными произведениями, которые состоят из большого количества элементов различного вида описаний.

По сравнению с первым классом, подготовительная работа во втором значительно меньше, поскольку дети уже обладают навыками составления плана и постановки наводящих вопросов. Учитель только направляет детей в их работе: помогает систематизировать информацию, корректирует план и так далее.

Составим примерный план работы над сочинением:

1. Пропедевтический этап: беседа. Беседа может быть заменена рассказом учителя с обязательным опросом обучающихся.

2. Коллективное составление плана.
3. Совместное составление рассказа.
4. Запись учащимися готового рассказа.

Львиную долю работы над подготовкой к сочинению составляет словарная работа, то есть обогащение словарного запаса младших школьников. Данный вид работы можем разделить на такие этапы, как:

- использование в работах новых слов (чело, аквамарин, абажур и др.);
- подбор синонимов, наиболее подходящих для выражения данного содержания (солнце грело, пекло и др.);
- использование фразеологизмов (Солнце взойшло – проснулось);
- усвоение сочетаемости слов.

При написании сочинения учитель предлагает ученикам словосочетания, а детям следует выбрать наиболее подходящие пары слов по смыслу.

Сочинения учеников третьего класса – это несложные сочинения-отзывы о прочитанном, небольшие сюжетные рассказы, описания картин и так далее. Методика работы над сочинением для третьеклассников не сильно отличается от той, которая используется во втором классе.

В четвёртом классе ребята знакомятся с новым для них видом сочинений.

Сочинения-рассуждения – самый сложный из всех изученных ранее видов сочинений четвероклассниками, поскольку описание и повествование не требует понимания причинно-следственных связей, умений доказывать собственную точку зрения и умения делать определённые выводы.

Сложность данной работы определяет необходимость серьёзной подготовительной работы над сравнениями и противопоставлениями, объяснениями причинно-следственных связей явлений и событий, в основном на основе живых наблюдений. Данная деятельность мотивирует обучающихся размышлять о предмете наблюдения и объяснять происходящее.

**Выводы.** Таким образом, правильно организованная работа над сочинением способствует развитию связной речи младших школьников, а также их личностно-нравственных качеств. Для того чтобы начать писать сочинения со школьниками, учителю необходимо убедиться в том, что подготовительная работа прошла безрезультатно, поскольку от неё зависит успешность детских работ.

**Литература:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2015. – 53 с.
2. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника. / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2004. – 321 с.
5. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. / Т.Ф. Ефремова. – Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.

Педагогика

## УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пупышева Евгения Леонидовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга)

### ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИТУАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

*Аннотация.* Ведущая тенденция подготовки педагогических кадров в современном вузе – переориентация образовательного процесса со «знаниевой» парадигмы образования к компетентностной, личностно-ориентированной. Задача высшей школы на современном этапе – создание оптимальных условий для формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя средствами самостоятельного управления своей познаательно-учебной деятельностью. Особое внимание в данной статье уделено методическим аспектам применения основных видов личностно-ориентированных ситуаций путем включения обучающегося в различные формы, методы и технологии обучения. Рассмотрены практические возможности применения данных ситуаций на конкретных примерах.

*Ключевые слова:* личностно ориентированная ситуация, личностно-ориентированное обучение, профессиональная компетентность, будущий учитель.

*Annotation.* The leading trend in the training of teaching staff in a modern university is the reorientation of the educational process from the "knowledge" paradigm of education to a competence-based, personality-oriented one. The task of higher education at the present stage is to create optimal conditions for the formation and development of the professional competence of the future teacher by means of independent management of their cognitive and educational activities. The main attention in this article is paid to the methodological aspects of the application of the main types of personality-oriented situations by including the student in various forms, methods and technologies of teaching. The practical possibilities of using these situations on specific examples are considered.

*Keywords:* personality-oriented situation, personality-oriented learning, professional competence, future teacher.

**Введение.** Тенденции модернизации системы образования в России, происходящие в эпоху процесса глобализации и интеграции, приоритета цифровых технологий, непосредственно связаны с ориентацией мирового сообщества и государства на функциональные ресурсы личности. Совершенствование системы высшего педагогического образования объективно обуславливает применение интерактивных технологий, ведущей среди которых можно назвать личностно-ориентированное обучение. Основная функция личностно ориентированного содержания образования на современном этапе – обеспечить становление системы личностных образовательных смыслов обучаемого. Следовательно, на первое место, на первое место выдвигается не объективная составляющая содержания образования, а личностный субъективный смысл образования для каждого обучаемого. В связи с этим проблема подготовки педагогических кадров не теряет актуальности в силу стремительно меняющихся запросов общества и государства к системе образования. Анализ работ таких учёных, как В.П. Борисенков, А.А. Марголис показал, что современный учитель должен обладать широким спектром профессиональных компетенций, профессионально и гибко решать поставленные задачи и нести за них ответственность, владеть интерактивными и информационными технологиями обучения [3; 6].

**Изложение основного материала статьи.** В связи с обозначенной выше актуальностью исследования процесс гибкой и качественной профессиональной подготовки будущего учителя приобретает особую значимость в условиях стремительно меняющейся реальности. В настоящее время разработаны вариативные модули и программы подготовки, процесс обучения можно осуществлять офлайн и онлайн на основе комбинации инновационных современных технологий и сетевого взаимодействия. Данное положение приобретает полноценный смысл только при условии свободы выбора в обучении, признания уникальности субъектного опыта самой личности, её самобытности и самоценности, самоактуализации. Поэтому личностно-ориентированное обучение становится краеугольным камнем в свете обозначенных выше положений и базовым фундаментом современного обучения на всех его уровнях.

Под личностно-ориентированным обучением, основываясь на теоретических исследованиях в этой области авторитетных ученых (Е.В. Бондаревская [2], А.А. Плигин [8], И.С. Якиманская [10] и др.), мы понимаем такое обучение, которое предполагает организацию учебной деятельности на основе личностно ориентированной ситуации с учетом субъектно-субъектных отношений участников процесса, при котором учитываются личностный опыт, нравственный потенциал, познавательные интересы и склонности обучающихся.

По мнению В.В. Серикова, именно личностно ориентированная ситуация является основой личностно ориентированного подхода в обучении, под которой он понимает учебную ситуацию, требующую проявления личностной позиции обучающегося [8]. В нашей статье речь пойдет о применении таких ситуаций в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-филологов. Ни у кого не вызывает сомнения, что такое обучение должно быть практико-ориентированным, а именно соответствовать быстро меняющимся потребностям студентов на инновационный формат обучения [4].

Научная школа личностно-развивающего образования В.В. Серикова разработала способы (диалог, ценностные ориентации личности, самоактуализация и саморазвитие) и виды личностно ориентированных ситуаций. Кратко охарактеризуем их:

- 1) ситуация, которая возникает у воспитанника как своего рода «импульс самости» – это «открытие самого себя»;
- 2) ситуация – «принятие нового смысла» деятельности (учебной, профессиональной и др.), ценности, роли;
- 3) «ситуация самопреодоления» (в ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов);
- 4) ситуация «переживания и преодоления собственных ошибок» (рефлексия опыта);
- 5) ситуация «планирования будущего» (профессиональный рост, ценностные ориентиры [8]).

Такие ситуации Л.З. Лисейчикова называет развивающими и понимает под ними «...условия, виды деятельности, в которых студент мог бы проявить свой потенциал. Это ставит обучающегося перед выбором (и ответственностью), сознательным принятием решений, обоснованием собственной точки зрения» [5].

Следовательно, возникает необходимость конструирования дидактического материала на основе комплекса разработанных личностно ориентированных ситуаций при изучении профильных дисциплин, которые позволяют соединить теоретический и практический компонент будущей профессиональной деятельности, развивать личностный потенциал личности будущего учителя, мотивировать его к работе в школе.

Данное положение актуально, так как экспериментальные, статистические данные [7], собственные эмпирические наблюдения показывают, что лишь 10-15% выпускников работают по специальности. Безусловно, это связано не только со многими проблемами подготовки государственной системы кадров, но и также с приоритетом выбора и мотивации к реализации такой профессиональной деятельности.

Рассмотрим методические аспекты применения таких ситуаций в процесс изучения дисциплины «Методика обучения русскому языку» на 3-5 курсах по направлению 44.03.05 Педагогическое направление (профиль: русский язык и литература, профиль: русский язык и иностранный язык).

Личностно ориентированные ситуации реализуются комбинацией активных форм, методов и технологий организации учебного процесса. В нашем случае это групповая работа, самостоятельная работа, применение кейс-технологий и технологии перевернутого класса, проектная деятельность, мини-исследования, проводимые в процессе контактной деятельности и прохождения учебной и педагогической практик по профилю, выполнении выпускных квалификационных работ. Безусловно, такие задания носят проблемный характер, позволяющий учитывать разные точки зрения и пути их решения. Например, лекцию «Современный урок русского языка: типы и структура» преподаватель начинает с проблемного вопроса: «Зачем студент должен знать теоретическое и практическое состояние вопроса о типологии и структуре урока, если он может в сети Интернет найти ряд рекомендаций по этому вопросу». Кроме того, на базе нашего университета реализуется проект «Ассистент учителя» на базе общеобразовательной школы «Университетская» ЕИ К(П)ФУ, и многие студенты являются помощниками учителя, уже на 1 курсе включаясь в процесс профессиональной деятельности.

Для личностно ориентированных ситуаций первого и второго типа применяются следующие виды заданий:

I. Проект «Современный урок русского языка». На основе предлагаемых конструкторов технологических карт, анализа практического опыта работы учителей, представленных на различных сайтах, студенты изучают теоретические сведения, знакомятся с практическими рекомендациями. Данный проект требует индивидуального выполнения и его ролевого проигрывания. Отметим, что выполнение данного задания вызывает огромный интерес со стороны обучающихся, которые получают опыт рефлексии.

II. Перевернутая лекция, суть которой состоит в следующем: по плану и предложенному списку литературы, включающему Интернет-ресурсы, составить материал лекции. Обсуждение происходит во время контактной работы, в ходе которой теоретический материал анализируется, уточняется не преподавателем, а студентами, которые принимают активное участие в его обсуждении.

III. Самостоятельная работа. Так по время прохождения ознакомительной практики по методике (1 профиль) студенты выполняют следующие задания:

– просмотрите 10-15 уроков видео уроков русского языка на канале YouTube и напишите эссе «Необычный урок русского языка. Данное задание может иметь вариативный характер, например, составьте краткую справку-отчет о соответствии данных уроков требованиям федерального государственного стандарта;

– выполните обзор методических статей журнала «Русский язык в школе» на выбранную тему и составьте аналитическую справку;

– составьте картотеку статей по актуальным вопросам методики преподавания на современном этапе.

IV. Для самостоятельной работы разработан контент кейсовых заданий по основным темам дисциплины. Например: «Методика изучения орфографии в школе», «Словарная работа на уроках русского языка», «Методика подготовки учащихся к сочинению», «Развитие речи на уроках русского языка», «Дидактический потенциал новых методов и приёмов обучения русскому языку» и другие. В данный контент входят: теоретические вопросы, методические рекомендации, задания, в том числе и проблемные, тесты, презентации, списки рекомендованной литературы, включая Интернет-ресурсы. Студентам также предлагается дополнить разработанные кейсы своим материалом и объяснить, почему они считают, что такой материал позволит лучше понять изучаемую тему.

V. Терминологический глоссарий. Суть такой работы заключается в том, что у каждого студента будет свой словарь по дисциплине, включающий ключевые термины предмета, систематизирующие именно его знания.

Для личностно-ориентированных ситуаций самопреодоления, «переживания и преодоления собственных ошибок», «планирования будущего» предлагаются такие задания:

VI. Отчет-рефлексия. В специальной тетради студент отвечает на следующие вопросы: 1. Что я нового узнал по данной теме? 2. Зачем я изучаю данную тему? 3. Что я не понял(а) при изучении темы? 4. Что бы мне еще хотелось узнать по этой теме? На первоначальном этапе такое задание не вызывает особого энтузиазма у студентов, так как они не сразу понимают, с какой целью преподаватель требует от них еженедельного отчета. Скептицизм пропадает, когда они видят обратную связь и интерес педагога к тому, что они пишут. Для преподавателя же важно понимание того, как студент усвоил информацию, какие затруднения возникли, что еще конкретно интересует обучающихся. Такой отчет важен еще и потому, что позволяет преподавателю скорректировать формы работы и контроля для промежуточной и итоговой аттестации в условиях балльно-рейтинговой системы.

VII. Мини-исследования. Такие исследования проводятся в период прохождения практики. Студентам предлагаются следующие направления работы: анализ орфографических и (или) пунктуационных ошибок учеников, опрос и анкетирование учащихся, методы и приемы работы со словом на уроках, речевая культура педагога и т.д.

VIII. Методика в лицах. Цель работы – изучение методического наследия ученых, работающих в данной области, формирование нравственных ценностей и идеалов у студентов. Формой отчетности является реферат, в котором освещается жизненный и научно-творческий путь ученого, подразумевающий не биографическую справку, которая сама по себе является полезной, а основные методические идеи, нравственно-мировоззренческая позиция. Иллюстрация исторического, социокультурного и научного фона, на котором происходило зарождение и становление научных и профессионально-нравственных представлений данных ученых, позволяет сформировать нравственные и этические оценки смелости научной мысли.

IX. Разработка проектов современных уроков в рамках работы педагогической школы «Старт», проводимой ежегодно на площадке Елабужского института. В октябре 2021 года студенты группы 8111 презентовали 3 урока лингвокультурологической характеристики текста для 8-9 классов при изучении базовых тем, реализуя идею аксиологического подхода как ведущего направления методики обучения.

X. Экспериментальная работа. Такая форма работы в основном реализуется при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. В качестве примера можно привести следующие темы: 1. Поликодовый текст как средство формирования метапредметных результатов обучения на уроках русского языка: степень основного общего образования.

2. Лингвометодический потенциал технологии кейс-стади в предметной области «Русский язык» на ступени основного общего образования. 3. Методика изучения лингвистических терминов на уроках русского языка в 5-9 классах: ассоциативно-экспериментальное исследование. 4. Новые практики формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся в условиях требований ФГОС второго поколения. Отметим, результаты данных работ были апробированы докладами на студенческих научно-практических конференциях и публикациями (статьи и тезисы).

XI. Дистанционное участие в мастер-классах и вебинарах, проводимых преподавателями вуза и учителями высшей квалификационной категории.

XII. Методическая копилка, в которую студент собирает дидактические материалы (тесты, учебные материалы, Интернет-ресурсы, презентации, конструкторы уроков), необходимые для осуществления его профессиональной деятельности.

Применение личностно ориентированных ситуаций, несомненно, предполагает, что в конце каждого занятия уточняются, личностно осмысляются с аксиологических позиций новые понятия темы. С этой целью студентам предлагается написать синквейн, даймонд или диаманту. Все работы обсуждаются и анализируются в конце занятия, применяются приёмы самоконтроля и взаимоконтроля.

В целом эти формы способствуют формированию собственного портфолио по дисциплине, в котором все материалы уже структурированы и систематизированы. Таким образом, методика обучения русскому языку при таком подходе изучения предстаёт не как кодекс практических сухих рекомендаций, а как предмет, помогающий будущему учителю реализоваться в профессии.

Результаты опроса, проведенного со студентами, итоговая аттестация по результатам двух учебных лет (2019\2020, 2020-2021) показали, что уровень владения формируемыми компетенциями повысился, чему непосредственно способствовали специально созданные развивающие личностно ориентированные ситуации, реализуемые разными формами и методами обучения.

Таким образом, как правильно замечает И.В. Абрамова [1], в центре личностно-ориентированного обучения находится обучаемый (студент), что позволяет ему профессионально развиваться и самореализоваться в профессии, а этому непосредственно способствуют личностно ориентированные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью. Результаты исследования показывают, что процесс обучения студентов на основе личностно-ориентированного подхода будет более эффективным, если в его ходе реализуются следующие условия: создание учебных ситуаций проблемно-нравственного характера и различного типа и уровня сложности, «сотворчество» преподавателя и студента в процессе обучения; вербализация смысла совместных действий и анализ их результативности.

**Выводы.** Актуальный в настоящее время запрос сферы высшего образования на подготовку профессионально компетентного учителя показывает, что именно личностно-ориентированное обучение становится средством развития личности субъектов учебно-воспитательного процесса в вузе. Реализации данной технологии способствуют личностно ориентированные ситуации, представляющие собой особый педагогический механизм, который ставит обучаемого в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности и мышления, требующие своего осмысления. Все это формирует навыки самообразовательной деятельности, а значит, обеспечивает саморазвитие студентов и способность гибко реагировать на меняющиеся реалии профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Абрамова И.В. Личностно-ориентированное обучение студентов как условие формирования их профессиональной компетентности. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie-studentov-kak-uslovie-formirovaniya-ih-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения 19.11.2021).
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
3. Борисенков В.П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. – 2015. – №3(122) – С. 4-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-i-problemy-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения 19.11.2021).
4. Габышева Т.П. Применение личностно ориентированных технологий в обучении выпускников учреждений среднего профессионального образования в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28816> (дата обращения: 22.11.2021).
5. Лисейчикова Л.З. Личностно ориентированный подход при подготовке будущих учителей в педвузе: методические аспекты – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyu-podhod-pri-podgotovke-buduschih-uchiteley-v-pedvuze-metodicheskie-aspekty> (дата обращения 19.11.2021).
6. Марголис А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А.А. Маргулис // Образовательная политика. – 2010. – № 4. – С. 42-55.
7. Нуриева Л.М., Киселев С.Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusknikov-pedvuzov-statistika-protiv-mifologii> (дата обращения 22.11.2021).
8. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 432 с.
9. Сериков В.В. Подготовка диссертации в рамках научной школы: опыт методологической рефлексии – URL: [https://instao.ru/images/1Treshka/Nauchnye\\_shkoli/Serikov/](https://instao.ru/images/1Treshka/Nauchnye_shkoli/Serikov/) (дата обращения 20.11.2021).
10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 187 с.



УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной и социальной педагогики Рахмонова Дилбар Зикриёевна

ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова» (г. Худжанд);

соискатель кафедры профессиональной и социальной педагогики Шарипова Мехринисо Равшановна  
ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова» (г. Худжанд)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема формирования исследовательских навыков учащихся начальных классов с теоретической точки зрения. Анализируется педагогическая литература по теме исследования. Дается трактовка к термину «навык», а также показывается важность формирования исследовательских навыков младших школьников в современном обществе.

*Ключевые слова:* исследовательские навыки, обучение, деятельность, творчество, способности, умения, формирование, индивидуальные возможности, современные условия, понимание окружающего мира.

*Annotation.* This article examines the problem of the formation of research skills of primary school students from a theoretical point of view. The pedagogical literature on the research topic is analyzed. An interpretation of the term "skill" is given, and the importance of the formation of research skills of primary schoolchildren in modern society is shown.

*Keywords:* Research skills, training, activity, creativity, abilities, skills, formation, individual capabilities, modern conditions, understanding of the world around.

**Введение.** В современном обществе, в связи с повышением качества образования, интеграцией в мировое образовательное пространство, подготовкой специалистов под нужды времени, а также приспособлению содержания образования к современным условиям, наука и образование имеют очень большое значение.

Одним из особенностей, позволяющих учащимся понять законы развития окружающего мира, – это развитие у них исследовательских навыков и способностей. Образовательная деятельность имеет свои цели, задачи, содержание, принципы, организационные формы и методы, которые происходят на основе биологических, психологических, социальных и других законов.

В общеобразовательных школах страны внедрены новые методы обучения, одна из которых - использование творческих заданий в учебном процессе. Использование этого инструмента поможет повысить уровень знаний и навыков школьников.

Исследовательская деятельность сосредоточена на самостоятельной деятельности учащихся начальных классов, а развитие их исследовательских навыков способствует их интеллектуальному развитию и познавательной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В контексте социально-общественных реконструкций современные образовательные учреждения переходят на новую образовательную парадигму. Образовательные технологии, основанные на знаниях, значительно заменяют улучшенные личностно-ориентированные модели и развитие личности в процессе познания.

Под результатами обучения понимается «рост» личных ресурсов, которые позволяют человеку подходить к решению каждой проблемы творчески, не завися от ожиданий своего окружения, контролировать свои действия, основываясь на своих эмоциях, думать критически, действовать независимо, быть автором собственной жизни, а не инструментом своих действий.

Стандарты нового поколения призывают добиваться не только значительных результатов, но и усовершенствовать и внедрять универсальные методы учебной деятельности, обеспечивающие успех во всех уровнях системы образования.

Теоретические основы формирования исследовательских навыков учащихся начальных классов отображены в трудах ряда отечественных учёных, таких как М. Лутфуллоева, Ф. Шарифзода, И.Х. Каримовой, Ш.А. Шаропова, Х.М. Сабури. Педагого-психологические аспекты подхода к решению вопроса формирования исследовательских навыков можно увидеть в исследованиях учёных Н.А. Бернштейна, И.А. Зимней, Д.Б. Богдавленского, И.П. Подласого, А.И. Савенкова, А.М. Матюшкина, Н. Козлова, Н.Ф. Талызиной, А.В. Петровского, А.В. Брушлинского, В.П. Зинченко, С.И. Брызгаловой, Н.А. Семёновой и др.

Исследование – одно из самых важных источников понимания окружающего мира детьми. Главной особенностью научного образования является активизация творческих способностей и формирования исследовательских навыков подрастающего поколения. При этом необходимо изменить позицию учителя - «подготовки ребенка к исследовательскому мышлению и исследовательской деятельности».

Понятие «навык» в педагогической среде трактуется как умение, доведенное до автоматизма, это «выполнение целенаправленных действий, доведенных до автоматизма в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений или решения типовых задач в производственной, спортивной или учебной деятельности».

По мнению И.П. Подласого «навыки – компоненты практической деятельности, проявляющиеся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения» [3, С. 365].

Выдающиеся педагоги А.В. Петровский, А.В. Брушлинский и В.П. Зинченко под понятием «навык» подразумевают частичную автоматизированность исполнения и регуляции целесообразных движений у человека. Таким образом, навык является сознательно автоматизированным действием [1, С. 107].

Навык Николаем Козловым трактуется как новый способ действия, протекающее как самостоятельное, развёрнутое и сознательное, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента деятельности. Психолог отмечает, что, наверное, все-таки важнее не количество автоматизмов, а их содержание и качество: если у человека есть привычка думать, любить и развиваться, это неплохое приобретение [2, С. 72].

По нашему мнению, современный ученик – это будущий исследователь, творческая личность, умеющая мыслить критически и самостоятельно принимать решения. При выборе методов преподавания и обучения в современной начальной школе учитель должен учитывать вышеперечисленные особенности учащихся.

Формирование навыка – это процесс, который достигается путём многократного повторения действий и благодаря этим действиям навыки совершенствуются и закрепляются.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упороченного, доведенного в результате многократных,

целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством.

Наиболее полная и адекватная трактовка навыка как сложной многоуровневой двигательной системы предложена Н.А. Бернштейном: «это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Выработка двигательного навыка есть смысловое цепное действие, в котором также нельзя ни выпускать отдельных смысловых звеньев, ни перемешивать их порядок.

А.И. Савенков отмечал, что «для успешного существования в динамичной среде природа наделила человека способностью проводить исследования [4, С. 80].

На сегодняшний день в практике современных общеобразовательных школ формирование исследовательских навыков, учащихся приобретает всё большую актуальность.

Общие исследовательские умения и навыки младшего школьника включает в себя умения анализировать ситуацию, мыслить критически, самостоятельно решать проблему, задавать вопросы, наблюдать за происходящим, контролировать ситуацию, выдвигать новые идеи, отстаивать собственную точку зрения.

Исследовательские навыки являясь особым видом интеллектуально-творческой деятельности, рождаются в результате функционирования механизмов поисково-творческой активности и строятся на основе всесторонне развитых познавательных процессов.

Педагог Н.Ф. Талызина исследовательские навыки и умения позиционирует как «один из способов реализации разной деятельности». По её мнению, формирование исследовательских навыков находится в зависимости от сформированности простых умений, составляющие операционный компонент [6, С. 288].

По мнению Д.В. Татяниченко, «успешное образование в начальной школе невозможно без развития определённых навыков и способностей ребёнка, которые ему необходимы в процессе обучения [7, С. 42-55].

В научно-методической литературе их обычно называют общими обучающими навыками. Но сегодняшний переход от информационно-разъяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей технологии, которая охватывает широкий спектр отношений между участниками учебного процесса, предъявляет всё больше требований к личности как учителя, так и учащихся – от них требуется бдительность и целеустремленность.

В своих исследованиях, педагог Н.А. Семёнова делит умения и навыки на следующие блоки [5, С. 203].

Таблица 1

#### Умения и навыки

Организация исследовательской работы		Работа с информацией			
Планирование исследования	Выбор темы исследования	Определение источников информации	Умение работать с текстом	Уметь делить информационный текст	Формулировать выводы

Современная начальная школа ставит перед собой задачи максимально облегчить учебно-исследовательскую деятельность, в процессе которой младший школьник должен овладеть теми навыками, которые ему позволяют превратить образование в самообучение, то есть по-настоящему запустить любительский механизм развития, в процессе которого ученик становится всесторонне развитой личностью, молодым исследователем.

По нашему мнению, формирование исследовательских навыков младших школьников основано на развитии у детей механизмов поисково-творческой активности.

Потребность ребенка в исследованиях определяется биологически – ребенок рождается исследователем. Именно это внутреннее желание учиться, эти врожденные задатки создают правильное поведение и определённые условия для их реализации.

Такие благоприятные интересы, как живопись, моделирование, музыка и спорт, желание исследовать и познавать окружающий мир во многом определяют интерес ребёнка, и очень важно на данном этапе уловить данную потребность, развить этот творческий механизм и тем самым, сформировать исследовательский навык, который со временем, может превратиться в деятельность.

В начальной школе формирование исследовательских навыков позволяет разработать ряд форм, методов и моделей включения младших школьников в исследовательскую деятельность, а также её поэтапную реализацию в соответствии с апробацией результатов. Следовательно, учителем должны использоваться такие формы и методы, которые при различном уровне развития исследовательского опыта учащихся могут дать определённые результаты. Для этого учителями успешно используется метод дифференциации и индивидуализации.

Анализируя научную литературу, обобщая теоретическую точку зрения учёных педагогов, мы пришли к выводу, что грамотно и с методологической точки зрения успешно организованная исследовательская деятельность младших школьников предполагает решать следующие задачи:

- развитие умений работать с текстом, выделять сущность и краткое содержание текста, выделить полезную информацию с предлагаемого текста;

- развитие умений задавать вопросы, и на их основе формулировать проблемы (социальные, бытовые) и находить способы их решения;

- развитие умений выдвигать гипотезы и их обоснование;

- развитие умений работать со справочной литературой.

**Выводы.** В процессе формирования исследовательских навыков младших школьников особенно значимо их вовлечение в исследовательскую работу. Учитель в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования исследовательских навыков, учащихся должен владеть диагностическими методами определения индивидуальных возможностей, интересов детей, учета их при организации учебных исследований младших школьников. Главное в процессе психолого-педагогического сопровождения – помочь каждому ребенку поверить в свои силы.

Таким образом, организация работы над детскими исследованиями сложна и многогранна, необходима интеграция всех выявленных путей формирования исследовательских потребностей и способностей учащихся, необходимо постепенно и последовательно готовить, и вводить учеников младших классов в исследовательскую деятельность.

#### Литература:

1. Введение в психологию // Под ред. Петровского А.В., Брушлинского А.В., Зинченко В.П. – М.: Академия, 1997. – С. 107

2. Козлов Н. Психологос // Энциклопедия практической психологии. – Москва: Эксмо, 2015. – С. 72
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература». – М.: 2014. – С. 80.
5. Семёнова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников // Дисс. канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 203 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
7. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42-55.

**Педагогика**

**УДК 371**

**доктор филологических наук, профессор Савченко Любовь Васильевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

### **СЕТЕВОЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС – ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с построением единой и унифицированной информационно-образовательной системы для вузов на основе сетевых учебно-методических комплексов. Приведен покомпонентный состав электронного учебно-методического обеспечения. Анализируется взаимосвязь между компонентами электронной-образовательной системы и элементами информационно-образовательной среды высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* Интернет, образование, студенты, учебные заведения.

*Annotation.* This article discusses issues related to the construction of a unified and unified information and educational system for universities based on network educational complexes. The component-by-component composition of electronic educational and methodological support for this discipline is given. The interrelation between the components of the electronic educational system and the elements of the information and educational environment of higher professional educational institutions is analyzed.

*Keywords:* Internet, education, students, educational institutions.

**Введение.** Одной из главных задач модернизации российской системы высшего профессионального образования является создание единой и унифицированной информационно-образовательной среды для образовательных учреждений с глобальными целями и специальностями (дисциплинами) в качестве локальных целей.

Внедрение сетевых учебно-методических комплексов в учебный процесс принципиально создало новые средства обучения и тем самым предоставило новые возможности. В то же время меняются функции преподавателей, и значительно расширяется спектр самостоятельной воспитательной работы студентов, являющийся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Информатизация общества связана с расширением сферы применения информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим актуальным является вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в системе образования на всех уровнях.

**Изложение основного материала статьи.** Информационно-коммуникационные технологии – это программные, аппаратные средства и оборудование, работающие на базе микропроцессоров, компьютерных технологий, современных средств и систем передачи информации и обмена информацией, обеспечивающие операции по сбору, производству, накоплению, хранению, обработке, передаче и доступу к информационным ресурсам в компьютерных сетях, в том числе мировых. Основной целью разработки этих технологий является получение информационных ресурсов и обеспечение возможности информационного взаимодействия.

Единая информационно-образовательная среда определяется единством целей и задач обучения и взаимодействием участников образовательного процесса.

Существует два типа моделей для информационных и образовательных сред:

1. «Закрытая модель». Такая среда разрабатывает и потребляет программное обеспечение и методологические разработки в рамках своей структуры и возможна при нормальных условиях системы образования и социального развития.

2. «Открытая модель». Такая образовательная среда является открытой, динамичной и интегрированной с образовательной средой других учебных заведений.

Приоритетным вопросом внедрения электронных образовательных технологий является централизованное создание административного и управленческого ядра портала квалифицированной командой. Эта структура должна включать в себя единую информационно-образовательную среду по всем темам. Ее основной целью является разработка информационно-методических материалов и публикация их на мини-портале образовательных учреждений, а также предоставление любому пользователю бесплатного доступа к информационным ресурсам.

Задачи и направления, которые необходимо решить при создании и использовании электронных образовательных технологий:

1. Использовать образовательную сетевую технологию и ее направления в качестве основы образовательной модели для практической, преподавательской и научной деятельности.

2. Создавать условия для персонализированного обучения и личностного развития, а также совершенствовать демократию образования на основе современных технологий на всех уровнях.

3. Инициировать коллективную совместную работу профессорско-преподавательского состава и сотрудников образовательных учреждений всех уровней.

4. Повысить эффективность систем переподготовки и повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий.

5. Формировать творческое мышление всех участников образовательного процесса, а также проводить научно-практические встречи студентов и преподавателей [9].

Для создания электронных образовательных технологий могут быть использованы различные методы, основанные на следующих причинах [11]:

- направление подготовки (общее образование, специальность);
- уровень образования (общее, среднее профессиональное, высшее и т.д.);
- обзор обучения (гуманитарное, техническое, художественное);
- тип контроля (распределенный, централизованный).

Единая информационно-образовательная среда образовательных учреждений имеет множество характеристик и атрибутов. Развитие этой среды связано с постоянным повышением уровня организации и технического оснащения. Структура электронных образовательных технологий в основном зависит от необходимости решения учебных задач, их взаимодействия и взаимосвязи участников учебного процесса.

Сетевой учебно-методический комплекс должен обеспечить:

- доступность баз данных;
- хранение данных с функцией редактирования;
- многопользовательский режим;
- различать права доступа к сохраненным данным;
- возможность обмена данными.

Сетевой учебно-методический комплекс – это совокупность локальных информационных сред, изолированных и непересекающихся, которые следует рассматривать с организационной и программной точек зрения. Единая информационно-образовательная среда основана на глобальных и локальных компьютерных сетях образовательных учреждений. Без них невозможно взаимодействовать с информацией.

Типичная организационная структура сети включает в себя:

- центральный сервер, предназначенный для хранения единой базы данных и других материалов;
- компьютерные курсы, оснащенные современными информационными средствами;
- набор библиотек программных модулей;
- информационно-методический центр;
- демонстрационный комплекс [1].

В процессе реализации Государственного плана России по информатизации образования все компоненты информационно-образовательной среды высших профессиональных учебных заведений под влиянием новых информационных и компьютерных технологий переходят на качественно новый уровень, то есть на цифровизацию и электронный уровень реализации функций и задач образования. На наш взгляд, все цифровые компоненты, объединяющие информационно-образовательную среду университета, представляют собой комплексный набор электронных средств обучения и методов по специальности или дисциплине.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине считается более полным, если он включает:

1. Краткое содержание курса.
2. План работы.
3. Руководство по изучению дисциплины.
4. Учебные материалы.
5. Контроль и самоконтроль.
6. Электронные библиотеки.

Основной целью разработки данных технологий является получение информационных ресурсов и обеспечение возможности информационного взаимодействия. Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это продукт с форматом электронной презентации, который может содержать различные виды информации: презентации, рисунки, схемы, диаграммы, аудио- и видеофайлы, тесты, тренажеры и т.д.

Преимуществом электронных учебно-методических комплексов является наличие сгруппированных материалов, включающих планы лекций и практических курсов, реферативные темы, планы экзаменов и тестов, а также методические рекомендации для студентов и список рекомендуемых документов. Предоставление материалов в форме демонстраций будет иметь потенциал для стимулирования предметной памяти обучающихся, их познавательной и творческой деятельности, тем самым увеличивая коэффициент усвоения учебных материалов и повышая интерес студентов к преподаваемым темам.

Электронные образовательные публикации представляют собой специально структурированную информацию об учебных курсах для обеспечения реализации возможностей преподавания: разработка познавательных задач; ознакомление с содержанием учебных материалов; организация деятельности по выполнению индивидуальных заданий для формирования научных знаний; контроль деятельности обучающихся; организация подготовки к дальнейшей образовательной деятельности (разработка рекомендаций по самообразованию).

В то же время полное и законченное электронное учебное издание обеспечивает непрерывность и полноту учебного цикла процесса обучения, предоставляет теоретические материалы, организует учебно-воспитательную деятельность и контроль уровня знаний, а также поиск информации. Электронные учебные издания полностью или частично заменяют или дополняют основной учебник, содержит организационные, систематические теоретические, практические и контрольные материалы, основанные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализации процедур оценки знаний.

В соответствии с масштабом охватываемых предметных областей существуют электронные учебно-методические комплексы для отдельных дисциплин и электронные учебно-методические комплексы для специальностей (направлений). Состав учебно-методического комплекса определяется содержанием рабочего плана смежных дисциплин. Электронные учебно-методические комплексы – это электронные версии учебно-методических материалов, включающие традиционные учебно-методические комплексы учебных дисциплин, практические виды учебно-методических комплексов, а также учебно-методические комплексы, сертифицированные по итоговому контролю выпускников.

Программное и аппаратное обеспечение, используемое для создания сетевых учебно-методических комплексов, может быть разнообразным, что определяется возможностями и задачами, реализуемым и преподавателям и в содержательной части. Наиболее распространенными, благодаря своей простоте, являются Microsoft Power Point и программы с базовыми знаниями языка гипертекстовых тегов (HTML-hyper text tagging language), которые используются для поиска, получения и передачи необходимой информации в Интернете. Перечисленный набор компьютерного обеспечения доступен преподавателям и студентам для использования во время самостоятельной подготовки к занятиям. Это важный фактор в условиях проблем с финансированием, и нет необходимости создавать специальные лабораторные условия.

Тесты, включенные в сетевые учебно-методические комплексы, предполагающие, что правильные или неправильные ответы выбираются из нескольких предложенных ответов, очень полезны для определения начального уровня знаний и итогового теста после изучения одной темы. Электронные учебно-методические комплексы должны предоставляться обучающимся на внешних носителях и свободно распространяться в локальных сетях и глобальной сети Интернет.

Предметная информационная база (электронные учебники и пособия, демонстрации, тесты и другие задания, примеры выполненных проектов), входящие в состав электронного учебно-методического комплекса, должна постоянно обновляться и дополняться. Электронные учебники можно использовать как на занятиях, так и для самостоятельной работы студентов. Создание интеллектуальных компьютерных учебников и интерактивных библиотек учебников является важнейшей стратегической задачей, которая должна быть направлена на повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза за счет практического использования электронных информационных ресурсов. Поэтому одним из основных факторов, обеспечивающих успех использования сетевых учебно-методических комплексов, является интеграция программных и технических ресурсов в комплексе для решения различных задач и на основе единой технологии решения, в связи с чем рекомендуется разработать единую информационно-образовательную среду для образовательных учреждений в следующем порядке:

1. Определите основные задачи, которые необходимо решить при использовании сетевых учебно-методических комплексов.
2. Определите целевую аудиторию, которая будет участвовать в использовании сетевых учебно-методических комплексов.
3. Выберите программное обеспечение для использования в условиях формирующегося сетевого учебно-методического комплекса.
4. Выберите наиболее подходящее техническое решение для создания инфраструктуры сетевых учебно-методических комплексов с учетом потребностей в ее обслуживании.
5. Определите форму подготовки и переподготовки специалистов, работающих в сетевых учебно-методических комплексах.

**Выводы.** Поскольку создание сетевых учебно-методических комплексов - глобальная задача, ее реализация входит не только в компетенцию образовательного учреждения. Поэтому создание основного технического звена в этой области на федеральном уровне заключается в создании единого ядра - федерального образовательного портала, который затем может занять важное место в решении всех проблем создания и развития сетевых учебно-методических комплексов.

#### **Литература:**

1. Балыкина, Е.Н. Проектирование концептуальной модели электронного учебно-методического комплекса / Е.Н. Балыкина, Д.Н. Бузун // XIV конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сборник трудов участников конференции. Часть IV. – М.: МИФИ, 2018 – С. 106-109.
2. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Филинь, 2003 (ООО Арт-диал). – 613 с.
3. Козлова, Г.А. Дидактическая эффективность компьютеризации обучения (по материалам зарубежных публикаций): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1992. – 18 с.
4. Компьютерные технологии в высшем образовании: [сборник статей]. Ч. 1 / редкол.: А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий [и др.]. – Москва: Издательство Московского университета, 1994. – 369 с. – (Программа «Университеты России»)
5. Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе / Рос. НИИ систем. интеграции; [Богатырь Б.Н. и др.]. – М.: Б. и., 1993. – 71 с.
6. Концепция электронных изданий и ресурсов / РМЦ; Руководитель А.В. Осин – М., 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eir.ru/concept.php>.
7. Крайнова, Е.А. Назначение и характеристика единой информационно-образовательной среды ВУЗа / Е.А. Крайнова, К.В. Садова, А.В. Тараканов // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 193-198
8. Митько, К.А. Современный УМК (учебно-методический комплект). Теория и практика // XIII конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сб. трудов участников конференции. Часть III. – М.: МИФИ, 2017.
9. Морев, И.А. Проблемы компьютерного представления образовательной информации: метод. пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2017. – 162 с.
10. Педагогический словарь / под ред. И.В. Бродского. – М.: Советская энциклопедия, 1960. – 562 с.
11. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении: Учеб. пособие / [Вербицкий А.А. и др.]; Под ред. А.В. Петровского, Н.Н. Нечаева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 167 с.

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна**  
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

### **ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ: ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Аннотация.* Автором обобщены факторы и обоснованы перспективы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Описана структура учебного модуля для проведения итоговой аттестации в аспирантуре по проверке уровня сформированности профессиональных компетенций, определенных федеральным государственным образовательным стандартом.

*Ключевые слова:* аспирантура, подготовка научных и научно-педагогических кадров, итоговая аттестация, учебный модуль, федеральные государственные требования.

*Annotation.* The author summarizes the factors and justifies the prospects for training scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate studies. The structure of the training module for conducting final certification in postgraduate studies for checking the level of professional competencies formation defined by the federal state educational standard is described.

*Keywords:* post-graduate study, scientific and scientific-pedagogical personnel training, final certification, training module, federal state requirements.

**Введение.** На сегодняшний день аспирантура, претерпевающая изменения за последние годы, является важным средством научного развития и подготовки квалифицированных кадров [4; 12].

В связи со стратегическими задачами развития образования, современными тенденциями изучения модернизации системы высшего образования, касающейся подготовки аспирантов, актуальным становится проблема подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

С 1 сентября 2021 года вступил в силу федеральный закон ФЗ №517, который изменит порядок и условия обучения в аспирантуре и выпуска из неё [14]. Для качественной подготовки кадров для российской науки Министерство науки и высшего образования продолжает менять систему аспирантуры и адъюнктуры.

Проблема подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре приобретает особую актуальность в связи с утверждением Приказа Минобрнауки России № 118 от 24.02.2021 г. «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093» [5].

Аспирантура остаётся в системе высшего профессионального образования. В соответствии с федеральными государственными требованиями и на основании лицензии на образовательную деятельность по соответствующим программам подготовки вместо подготовки кадров высшей квалификации будет подготовка научных и научно-педагогических кадров в соответствии с федеральными государственными требованиями и на основании лицензии на предзащиту диссертации окончанием аспирантуры. Проектом вносятся изменения в закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты РФ. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре разрабатываются на основе федеральных государственных требований. При этом понятие «федеральные государственные требования» дополняется также обязательными требованиями к программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре и срокам освоения этих программ, что нашло отражение в Федеральном законе от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ [14]. Дальнейшие преобразования аспирантуры затронули положения, которое касается итоговой аттестации аспирантов [8].

На сегодняшний день среди вызовов научные руководители аспирантов отмечают нехватку у будущих аспирантов навыков по использованию количественных и качественных методов научных исследований; базовая подготовка не соответствует направлению подготовки в аспирантуре. Совершенствованию содержания образовательного компонента аспирантских программ, направленного на развитие исследовательских и инновационных компетенций, отводится ведущее место для повышения качества подготовки преподавателей-исследователей.

Среди путей преодоления проблем подготовки аспирантов в исследованиях отмечаются следующие: автономность и гибкость университетов в проектировании и кастомизации образовательных программ; усовершенствование процедуры итоговой аттестации; активизация внедрения сетевых форм подготовки специалистов в сотрудничестве с ведущими вузами РФ [3].

Цель исследования – проанализировать возможности изменений в системе аспирантуры и описать перспективы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время в публикациях обсуждаются такие нововведения для молодых ученых и научных руководителей, как: отмена образовательных стандартов, ФГОСов, разработка федеральных государственных требований; изменение условий предзащиты, замена государственной итоговой аттестации на итоговую аттестацию в виде обязательной предзащиты; изменение учебных, индивидуальных планов, общей траектории, обеспечение перевода на индивидуальную траекторию; дистанционный и смешанный режим проведения диссертационных советов [1].

Подготовка аспирантов предполагает исследовательский и образовательный компоненты.

За последнее время исследователями отмечается роль Единой рамки квалификаций в сфере исследований, разработок, подготовки научных кадров (далее – ЕРК), которая описывает единую шкалу профессиональных квалификаций научных, научно-технических и научно-педагогических работников, определяя позиции выпускников программ бакалавриата, программ магистратуры (специалитета), программ аспирантуры, лиц с учеными степенями [2].

В наших ранних исследованиях описаны уровни квалификаций исследователей согласно Европейской Рамки Исследовательской Карьеры (2011): R1 – исследователь на начальном этапе карьеры (в том числе обучающийся в докторантуре); R2 – исследователь, получивший степень PhD или ее эквивалент, но еще не вполне независимый; R3 – состоявшийся / самостоятельный исследователь; R4 – ведущий исследователь [10].

Документом федерального уровня, который связывает уровни квалификаций по образованию с уровнями профессиональных квалификаций, является Национальная рамка квалификаций. В структуре Национальной системы Квалификаций (НСК) РФ Национальная рамка квалификаций не утверждена [6]. Поэтому на сегодняшний день при развитии Национальной системы квалификаций активно рассматривается вопрос о квалификациях выпускников программ третьего уровня высшего образования – программ аспирантуры, программ ординатуры, программ ассистентуры – стажировки, которые находятся на одном (восьмом) уровне квалификаций.

Ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий акцентирует внимание на выделении области профессиональной деятельности «Наука», как самостоятельной области (сферы) профессиональной деятельности и внесении научно-исследовательского, научно-педагогического, и смежных с ними видов профессиональной деятельности в Национальную систему квалификаций [7].

Вместе с тем, в проекте ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации» отмечается, что видами деятельности научно-педагогических кадров являются научная деятельность, направленная на приобретение, применение результатов интеллектуальной деятельности, способствующих развитию общества в целом, а также инновационная деятельность, состоящая из совокупности мероприятий, направленных на использование результатов интеллектуальной деятельности в научно-технической области с целью создания или усовершенствования продукции, услуг, технологий [5].

В условиях вступления в силу Закона № 517-ФЗ от 30 декабря 2020 г. [13] для формирования потенциала российской науки, отвечающего современным вызовам, составлены рекомендации Минобрнауки России по нормативно-методическому обеспечению разработки и реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре и разработана «Модель компетенций в научной сфере и сопряженных сферах деятельности». На портале ScienceID.net размещены необходимые для ученых ресурсы. Ученые могут оценить на нем уровень сформированности своих компетенций и получить рекомендации по инструментам для их развития [11].

Для работы в области открытой науки (2017) необходимо учитывать основные характеристики и индикаторы 57 навыков исследователей, которые объединены в категории: знания и навыки, необходимые для публикации в открытом доступе; в отношении открытых данных исследований, производства данных, управления, анализа / использования / повторного использования (распространение и изменение парадигмы с «защищенных данных по умолчанию» на «открытые

данные по умолчанию», требующее соблюдения ряда правовых и других требований); для работы в рамках собственного научного сообщества и за его пределами (открытая научная коммуникация); вытекающие из общей концепции гражданской науки, где исследователи взаимодействуют с широкой общественностью, чтобы усилить влияние науки и исследований на общество [11].

Учеными разработаны и описаны 12 компетенций исследователей: исследовательский опыт и профессиональные знания; реализация жизненного цикла научного продукта; лидерство; научное творчество; саморазвитие и профессиональный рост; научная кооперация и коммуникация; социальная ответственность и взаимодействие с обществом; взаимодействие с деловым сообществом и институтами публичной власти; научное наставничество и преподавание; научная экспертиза; научно-технологическое предпринимательство; управление в научной сфере.

В настоящее время среди вызовов научные руководители аспирантов отмечают нехватку у будущих аспирантов навыков по использованию количественных и качественных методов научных исследований; базовая подготовка не соответствует направлению подготовки в аспирантуре. Совершенствованию содержания образовательного компонента аспирантских программ, направленного на развитие исследовательских и инновационных компетенций, отводится ведущее место для повышения качества подготовки преподавателей-исследователей.

Среди предложенных компетенций отметим следующие: имеет стремление развивать знания методологии и области исследований; предлагает, разрабатывает и реализует целостную программу исследования; проводит независимые исследования, которые развивают исследовательскую повестку дня; имеет международную научную репутацию благодаря качеству исследований [11].

Нами проанализирована компетенция 9 – Научное наставничество и преподавание (участие в формировании исследовательских компетенций начинающих исследователей / осуществление педагогической деятельности по программам высшего/ дополнительного образования). Компонентами этой компетенции являются: научное руководство, преподавание по программам высшего/дополнительного образования, использование и развитие цифровых образовательных технологий. Обучаемые участвуют в организации научно-исследовательской работы в системе «школа-вуз»/ ассистирует преподавателю более высокой квалификации в осуществлении педагогической деятельности по программам высшего/ дополнительного образования.

Рассмотрим особенности текущего этапа реформирования системы высшего образования на примере Севастопольского государственного университета. Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры по направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, профилю 13.00.08 Теория и методика профессионального образования, в Севастопольском государственном университете включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработку и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы.

Необходимо отметить, что на протяжении обучения будущий преподаватель-исследователь, обучаясь по программе подготовки кадров высшей квалификации осваивает различные дисциплины [10]. В то же время основными видами деятельности в сфере науки и инноваций являются: научно-исследовательская деятельность; научно-экспертная деятельность; научно-просветительская деятельность; инновационная деятельность; педагогическая деятельность в сфере высшего образования. Активное участие аспирантов в научно-исследовательской работе при сборе научного материала на все виды практик, в процессе изучения ряда учебных дисциплин позволяет им использовать накопленные профессиональные знания, умения и опыт при выполнении творческих и научно-исследовательских работ в вузе и в дальнейшем в педагогической деятельности после окончания вуза [10].

Целью Государственной итоговой аттестации (ГИА) по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки в Севастопольском государственном университете (СевГУ) является установление уровня подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям государственного образовательного стандарта по направлению к основной образовательной программе высшего образования подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по направлению.

Перспективой проведения экзамена по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки в Севастопольском государственном университете является проведение экзамена в форме устного доклада-презентации по разработке проекта учебного модуля и рабочей программы дисциплины в рамках научного направления исследований аспиранта.

На экзамене проверяется и оценивается сформированность профессиональной компетенции, необходимой для выполнения выпускником преподавательского вида деятельности. Структура разработанного модуля включает четыре документа: титульный лист, аннотация учебной дисциплины, глоссарий по дисциплине (словарь терминов в объеме 20-30 единиц), рабочая программа дисциплины.

При разработке учебного модуля используется модульно-компетентный подход. Цель модуля – формирование компетенции. Учебный модуль состоит из материалов для преподавателей при организации учебного процесса; нормативной документации, регламентирующей учебный процесс по дисциплине (Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости, графики учебного процесса, планы аудиторных занятий); тексты лекций по дисциплине; задания для самостоятельной работы студентов (СРС); методические указания; контрольно-измерительные материалы для текущего, рубежного и промежуточного контроля.

СевГУ обеспечивает обучающимся открытый доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения. Поэтому перспективой исследования в подготовке научных и научно-педагогических кадров будет применение электронной образовательной среды СевГУ, дистанционных образовательных технологий; синхронного и/или асинхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса на платформе СевГУ посредством сети «Интернет» (<http://do.moodle.sevsu.ru/course>).

**Выводы.** Таким образом, содержание подготовка научных и научно-педагогических кадров в университетах будет опираться на изменения в аспирантуре, которые обновят порядок и условия обучения в аспирантуре и подготовки к защите диссертаций. Предложенный вариант формирования структуры учебного модуля для проведения итоговой аттестации по проверке уровня сформированности профессиональных компетенций, определенных федеральным государственным образовательным стандартом, соответствует новым требованиям и может быть рекомендован для подготовки научных и научно-педагогических кадров.

#### Литература:

1. Аспирантура-2021: пять изменений, которых ждут преподаватели вузов. – Режим доступа: URL:[https://trends.rbc.ru/trends/education/612494579a7947a830fc688e?utm\\_source=vk&utm\\_medium=soc&utm\\_campaign=aspirantura--2021-pyat-izmeneniy-ko](https://trends.rbc.ru/trends/education/612494579a7947a830fc688e?utm_source=vk&utm_medium=soc&utm_campaign=aspirantura--2021-pyat-izmeneniy-ko) (дата обращения: 01.09.2021).
2. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. – 240 с.
3. Касаткина Т. Аспирантура 4.0 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [alma-2021-02.pdf](http://alma-2021-02.pdf) (tsu.ru) (дата обращения: 02.10.2021).
4. Маркин В.В. Инновации в подготовке научных кадров высшей квалификации: международный опыт и российские реалии (экспертное мнение) / В.В. Маркин, В.В. Воронов, Д. Илишко // Инноватика и экспертиза: Научные труды. – 2019. – Выпуск 2 (27). – С. 121-134.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24.02.2021 № 118 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей». – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104060043> (дата обращения: 02.09.2021).
6. Проект ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#nra=69845>. (дата обращения: 17.07.2021).
7. Пятнадцатое заседание Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nspkrf.ru/zasedaniya/17-us/99-nspkrf-15.html> (дата обращения: 05.06.2021).
8. РИА Новости [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://na.ria.ru/20201224/aspirantura-1590699555.html> (дата обращения: 02.10.2021).
9. Садовничий В.А. О необходимости выделения «Науки» и научно-исследовательского вида профессиональной деятельности в Национальной системе квалификаций России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.acur.msu.ru/docs/nsk/10\\_sadovnichy\\_nspk.pdf](http://www.acur.msu.ru/docs/nsk/10_sadovnichy_nspk.pdf) (дата обращения: 12.06.2021).
10. Самойленко Н.Б. Развитие научно-исследовательской компетенции аспирантов в процессе создания авторских онлайн-курсов/ Н.Б. Самойленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – Севастополь: СевГУ, 2019. – Т. 5. – № 4. – С. 94-100.
11. Стратегическая сессия молодых ученых «Наука молодая: траектория открытий»: материалы конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/research/nauka-molodaya-traektoriya-otkrytiy> (дата обращения: 22.05.2021).
12. Терентьев Е.А. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е.А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 9-28.
13. Федеральный закон от 30.12.2020 № 517-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300052> (дата обращения: 02.09.2021).

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна

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

магистрант Андриенко Наталья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПЯТИ – ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР) III УРОВНЯ

*Аннотация.* В статье проанализированы методы коррекции и даны результаты диагностического обследования звукопроизношения у детей 5-6 летнего возраста, рассмотрены принципы коррекционной работы, этапы коррекционного воздействия с использованием разнообразных методов, форм и приемов.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст 5-6 лет, звукопроизношение, принципы коррекции, этапы коррекции.

*Annotation.* The article analyzes the methods of correction and gives the results of a diagnostic examination of sound reproduction in children aged 5-6 years, discusses the principles of correctional work, stages of corrective action using a variety of methods, forms and techniques.

*Keywords:* preschool age 5-6 years, sound reproduction, principles of correction, stages of correction.

**Введение.** С каждым годом увеличивается количество детей имеющих нарушения речи. По данным статистики, за последние 50 лет количество детей, имеющих нарушения речи, увеличилось в три раза.

Среди нарушений речи, имеющих у детей данной возрастной группы, самый большой процент составляют нарушения обусловленные общим недоразвитием речи, однако и на сегодняшний день данные нарушения изучены неполно. По утверждению исследователей и практиков, структура нарушенного развития при общем недоразвитии речи усложнилась, многие вопросы нуждаются в анализе, пересмотре и корректировке.

Нарушение звукопроизношения у детей с ОНР рассмотрено в работах В.В. Воробьевой, М.М. Лопатиной и др.

Проблема звукопроизношения важна на этапе становления и развития речи детей пяти-шестилетнего возраста и является условием успешного освоения учебной программы, а так же развития высших психических функций. Даже при благоприятных предпосылках формирования звукопроизношения (при сохранном интеллекте и слухе) у современных детей имеются различные дефекты в речи: пропуски, замены, искажения, аграмматизмы устной речи.

Звукопроизношение – это составляющая речи, изучением данного процесса занимались ученые Е.Ф. Архипова, В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Л.В. Лопатина, А.Р. Лурья, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев и другие.

**Изложение основного материала статьи.** В работе мы опирались на определение из логопедического словаря, которое на наш взгляд более полно отражает содержание данного понятия: «звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразовательным) и резонаторным



(звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы» [5, С. 149-150].

Процесс развития звукопроизношения осуществляется в соответствии с общепринятой системой языка, которая создана на основе фонемного состава и интонационных структур, усваиваемых ребенком на уровне его активной речи и уровне понимания [1, С. 218].

Экспериментальная работа по выявлению уровня развития звукопроизношения у детей 5-6 лет проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 21», г. Урай ХМАО-Югры Тюменской области. В экспериментальной работе приняли участие десять детей, имеющих диагноз – общее недоразвитие речи III уровня.

Используя методику Е.Ф. Архиповой, И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной изначально обследовали анатомическое строение и подвижность артикуляционного аппарата. Провели обследование звукопроизношения по методике Г.Н. Волковой у детей дошкольного возраста 5-6 лет в три этапа: 1) изолированное произношение звука; 2) произношение в различных позициях: в начале, середине и конце слова; 3) произношение звука в предложении.

В результате обследования нами не было выявлено высокого уровня звукопроизношения, и большинство детей старшего дошкольного возраста имели средний уровень развития звукопроизношения, который был выявлен у 80% испытуемых. У обследуемых детей с данным уровнем развития имелось по одному или два негрубых нарушения в строении артикуляционного аппарата. Дети допускали при выполнении задания незначительные ошибки, а также допускали ошибки при произношении звуков в предложении, в различных позициях смешение сонорных, хотя изолировано произносили верно, что свидетельствует о недостаточной автоматизации данных звуков.

Низкий уровень был выявлен у 20% обследуемых детей. У 5-6 летних детей с низким уровнем звукопроизношения наблюдались нарушения в строении артикуляционного аппарата, они имели множественные нарушения и отклонения от нормы. Их артикуляционные движения были нечеткими, часть упражнений не выполняли, детям требовались большие усилия, и они испытывали затруднения при переключении с одного артикуляционного уклада на другой.

Зафиксированы искажения в произношении сонорных, шипящих, свистящих звуков, пропуски сонорных и свистящих и замены определенных групп звуков. При произношении сложных слов, словосочетаний дети допускают ошибки, что свидетельствует о недостаточной автоматизации звуков.

В ходе обследования было выявлено, что дети с ОНР III уровня отличались от своих сверстников смазанностью речи, нечеткостью и неточностью произношения. Данные особенности речи у детей с ОНР рассмотрены в работе Н.В. Ивановой, Я.А. Савиной [2, С. 110]. Очень часто причинами нарушения звукопроизношения являются социальные проблемы: двуязычие в семье, физическая слабость детей из-за частых заболеваний, появление речи после трехлетнего возраста.

Результаты обследования детей обозначили необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня.

Разными авторами предлагаются различные методы и способы коррекции, так например, М.Ю. Комарова предлагает использовать в коррекционной работе по звукопроизношению информационно-коммуникационные технологии. По мнению данного учителя-логопеда информационно-коммуникационные технологии: «(компьютерные программы и игры, аудиозаписи, видеоролики, презентации) в педагогической практике могут представлять собой единый программно-методический комплекс, поддерживающий коррекционно-развивающий процесс на различных этапах коррекции звукопроизношения, что способствует повышению эффективности процесса преодоления речевых нарушений» [4, С. 90-91].

Многие педагоги-практики в коррекционной работе используют игры. Е.С. Суворова и И.А. Свириденко применяли звукоподражательные игры. Игра дает положительный эффект, так как в игре ребенку легче решать поставленные перед ним задачи. Игра помогает закрепить приобретенные навыки звукопроизношения и автоматизировать звуки. О.С. Орлова, М.Л. Скуратова отмечают, что в процессе коррекционной работы с использованием игр необходимо применять индивидуально-дифференцированный подход.

В работах Е.В. Мусаевой, О.А. Москвиной использовались подвижные и дидактические игры. Дидактические игры – это игры с правилами, которые эффективно стимулируют развитие коммуникативных навыков у детей.

Э.А. Каверовой [3] использовались дидактические игры на всех трех этапах коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ОНР, были использованы классические, механические и смешанные способы коррекции. Например, автором на подготовительном этапе применялись игры на развитие артикуляции (статика, динамика органов артикуляционного аппарата), мелкой моторики, диафрагмальное дыхание.

Килина Е.К. предлагает в коррекционной работе по звукопроизношению с детьми дошкольного возраста с ОНР использовать телесно-ориентированные технологии, которые важны для осознанного и чувственного восприятия своего тела. По её мнению данный метод позволяет ребенку избавиться от мышечных зажимов, нормализовать речевое дыхание, самочувствие и способствует устранению звукопроизношения.

Многими логопедами-практиками, например, Л.М. Масленниковой, Е.В. Назаренко, О.С. Акимовой в коррекции звукопроизношения использовалась логопедическая ритмика. Мы считаем, что сочетание в коррекционной работе традиционных и нетрадиционных методов с привлечением всех участников образовательного процесса даст положительный результат.

Проведение целенаправленной коррекционной работы у данной категории детей считаем необходимой и актуальной задачей, так как от правильного произношения во многом зависит дальнейшее развитие письменной, устной речи и в целом познавательная деятельность ребенка. От состояния речевого аппарата и правильного звукопроизношения будет зависеть успешность освоения ребенком учебной программы, а так же его дальнейшее интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие.

Занятия проводились регулярно в течение шести месяцев продолжительностью 15-20 минут каждое и были направлены на постановку отсутствующих звуков у детей, на закрепление, автоматизацию, дифференциацию шипящих звуков изолировано, в словах и во фразовой речи. Каждому ребенку на занятии создавали ситуацию успеха.

В логопедической работе при коррекции звукопроизношения мы использовали принципы, которые были выделены в работе О.Ю. Федосовой, Т.В. Нестеровой [6, С. 110-113].

Нами были использованы следующие принципы:

- комплексного подхода (медико-психолого-педагогического взаимодействия всех специалистов);
- систематичности (учёта всех компонентов речи: грамматических, лексических, семантических и фонематических);
- поэтапного формирования навыков звукопроизношения (подготовительного, первичных произносительных умений и навыков, коммуникативных навыков);
- последовательного формирования навыков звукопроизношения (постепенный переход от простого к сложному с усложнением лингвистического материала);
- онтогенетический (учёта закономерностей речевого развития фонематических и фонетических систем у детей);
- этиопатогенетический (учёт возникновения механизма расстройства речи);

- дифференцированного подхода (индивидуальных особенностей детей и сложности лингвистического материала в зависимости от механизма нарушения);
- принцип опоры на сенсорные системы (активное использование речедвигательного и речеслухового анализаторов);
- коммуникативности принцип (использование произносительных навыков в общении).

Каждое занятие было четко структурировано, включало все составные части. Например, основная часть занятия включала три этапа:

1) этап подготовительный, на данном этапе в работе опирались на сенсорные системы (речедвигательный и речеслуховой анализаторы). Применяли артикуляционную гимнастику с демонстрацией положения органов артикуляции, занятие сопровождали словесной инструкцией, показом и музыкальным сопровождением, так как музыка способствует дополнительному мышечному расслаблению и дает положительный настрой;

2) этап постановки и автоматизации звука. На данном этапе использовали классические приемы постановки звука, при этом опирались на исследования Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. При автоматизации звука применяли игровые приемы по Н.В. Нишевой. Например, произношение звука в начале, середине и конце слова с использованием обучающего и развивающего материала: игр, картинок, пособий, например игра: «Четвертый лишний», где необходимо было найти лишнее слово: «мешок, петушок, носок, капюшон» и объяснить, где лишнее слово и пояснить, почему данное слово является лишним. Задания такого плана позволяли активизировать, обогатить словарь детей, способствовали развитию фонематического слуха и были направлены на развитие звукового анализа детей 5-6 летнего возраста. На данном этапе использовали метод отраженного повторения за логопедом;

3) этап дифференциации. Дифференциация звуков в слогах, например (ша -, шо -, шу -, ше - и в обратном порядке аш-, ош-, уш-, еш-) в словах (кашка башмак башня), в предложениях (Маше шьют на швейной машинке шубу) и самостоятельной речи детей. На этапе дифференциации дети учились разделять звуки по моторным и акустическим признакам, по мягкости и твердости. На занятиях для дифференциации мы использовали: «повторяшки», чистоговорки, потешки, скороговорки, читали фрагменты стихотворений, рассказов и сказок, использовали отгадывание загадок и определение места звука в отгадках, например, «Рыба в море, хвост на заборе. (Ковш)». Самостоятельное произнесение слова в игре «Звуковые дорожки».

Для повышения результативности логопедической работы в коррекционный процесс были включены родители воспитанников, чтобы достичь необходимого результата и устранить имеющиеся нарушения речи. Родители были помощниками и участниками всех мероприятий проводимых в ДОУ. Они принимали участие:

- в открытых занятиях, занятиях-практикумах, которые носили обучающий характер, консультациях, праздниках проводимых в ДОУ, родительских собраниях;
- оказывали посильную помощь ребенку в выполнении домашних заданий, в оформлении логопедической тетради, дидактического материала для логопедических занятий;
- в играх и упражнениях, направленных на формирование артикуляционной моторики дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- создание положительного эмоционального настроения на логопедические занятия, формирование интереса ребенка к собственной речи и стремление научиться правильно, говорить;
- создание условий для устойчивости результатов логопедической коррекции.

Для выработки общих подходов в коррекции звукопроизношения в логопедическую работу включались все педагоги образовательного учреждения, работающие с данной категорией детей. С целью оптимизации коррекционного воздействия и получения эффективного результата для (воспитателей, психолога, дефектолога, социального педагога) были организованы консультации, лекции, открытые занятия, семинары-практикумы по данной проблеме.

Работа носила системный характер. Воспитатели данного образовательного учреждения включали в свои ежедневные занятия игры и упражнения направленные на развитие речи. Психологи оказывали индивидуальную помощь детям в нормализации психического, эмоционального состояния и устраняли имеющиеся отклонения в психическом развитии детей. Социальный педагог работал с семьей по оказанию педагогической поддержки и необходимой информационной помощи.

С целью проверки эффективности данной логопедической работы был проведен сравнительный анализ до и после коррекционного воздействия по тем же самым методикам. По результатам повторной диагностики были получены следующие результаты, низкий уровень звукопроизношения выявлен у 20% испытуемых, средний у 40% и высокий у 40% детей 5-6 летнего возраста. Что подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

**Выводы.** Таким образом, логопедическая работа с детьми и вовлечение в коррекционный процесс родителей, педагогов дали положительный результат в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет. Данная работа способствовала преодолению речевых нарушений и переходу детей со среднего уровня на более высокий уровень развития звукопроизношения.

Считаем необходимым продолжить работу по индивидуальной программе с детьми, имеющими низкий уровень развития звукопроизношения, чтобы дети из дошкольного образовательного учреждения смогли поступить в школу с правильным звукопроизношением и не испытывали трудности при дальнейшем обучении в школе.

#### **Литература:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – С. 218-219.
2. Иванова, Н.В., Савина Я.А. Особенности звукопроизношения при общем недоразвитии речи // Символ науки. – 2017. – № 4. – С. 79-85.
3. Каверова Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование: материалы Международной научно-практической конференции (том. 2). – Санкт-Петербург. – 2015. – С. 145-149.
4. Комарова М.Ю. Основные направления коррекции звукопроизношения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием информационно-коммуникационных технологий // Актуальные вопросы в науке и практике: материалы XIV международной научно-практической конференции в 3 ч. – Ч. 3. – Уфа, 2019. – С. 87-91.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под. ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 149-150.
6. Федосовой О.Ю., Нестеровой Т.В. Принципы логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей // Самарский научный вестник. – 2014. – №.1 (6). – С. 110-113.

УДК 378.14

ассистент автодорожного факультета Сивцева Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ  
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В статье проводится исследование использования средств информационно-образовательной среды в обучении студентов автодорожного факультета по блоку социально-экономических дисциплин в соответствии с ФГОС нового поколения. Цель исследования связана с повышением уровня эколого-экономической компетентности студентов технических специальностей средствами информационно-образовательной среды. Проведено исследование с использованием опросника, которое позволило выделить основные компетенции, необходимые для студента, среди которых можно выделить следующие: работа средствами информационно-образовательной среды, знание дидактических средств и технологий дистанционного обучения, умение организовывать онлайн и офлайн обучения с использованием различных приложений и программ. Результаты проведенного исследования позволили повысить эффективность работы со студентами и организовать удаленный доступ обучения в рамках реализации электронного обучения в автодорожном факультете СВФУ средствами информационно-образовательной среды.

*Ключевые слова:* эколого-экономическая компетентность, дистанционное образование, информационно-образовательная среда, дидактические средства.

*Annotation.* The article uses the means of the information and educational environment in teaching students of the Faculty of Roads in the block of socio-economic disciplines in accordance with the Federal State Educational Standard of the new generation. The purpose of the study is to increase the level of ecological and economic competence of students of technical specialties by means of the information and educational environment. A study was conducted using a questionnaire, which made it possible to identify the main competencies necessary for a student, among which the following can be distinguished: work by means of an information and educational environment, knowledge of didactic means and distance learning technologies, the ability to organize online and offline learning using various applications and programs. The results of the study made it possible to increase the efficiency of working with students and organize remote access of training as part of the implementation of e-learning at the NEFU Faculty of Roads by means of an information and educational environment.

*Keywords:* ecological and economic competence, distance education, information and educational environment, didactic tools.

**Введение.** В системе высшего технического образования процессу цифровизации образования уделяется особое внимание. Одной из задач принятой Правительством Российской Федерации по цифровой экономике до 2024 года подчеркивается, что о необходимости повышения уровня информированности и цифровой грамотности населения увеличить до 40% к использованию цифровых технологий и ресурсов. Кроме этого, в рамках национального проекта «Образование» 2019-2024 гг. предусмотрен ряд проектов, которые будут способствовать развитию эколого-экономических компетенций педагогов: «Молодые профессионалы», «Цифровая образовательная среда».

Целью статьи выступает повышение уровня эколого-экономической компетентности студентов технического вуза на основе анализа опроса по выявлению положительных и отрицательных моментов, связанных с использованием средств информационно-образовательной среды в обучении студентов по блоку социально-экономических дисциплин в автодорожном факультете СВФУ.

Опираясь на мнения и исследования российских и зарубежных исследователей следует отметить, что понятие эколого-экономическая компетентность в условиях цифровизации образования базируется на таких понятиях как ИКТ-компетентность, информационная компетентность и включает в себя цифровую грамотность [1, 2]. Развитие данного направления с работ Д.Ж. Маркович, который рассматривает проблему подготовки педагогов в динамически развивающихся аспектах новой концепции экологического образования [5], И.Д. Зверев уделяет внимание на развитие непрерывного экологического образования (4). Продолжая исследование в области информатизации образования следует отметить то, что эколого-экономическая компетентность, развивается направление использования цифровых технологий. Так в исследованиях Е.З. Власовой [3] особое внимание уделяется эффективной подготовке будущих специалистов к использованию электронного обучения. Цифровизация задает новый вектор развития северных территорий, открывая безграничные возможности для развития и коммуникации, обучения специалистов в области педагогики [9]. Исследователями накоплен богатый опыт в области цифровизации образования северных регионов, подготовке педагогов к использованию элементов электронного обучения в арктических регионах [8], аспектами которых занимается Е.А. Барахсанова.

Проанализировав российский опыт цифровизации образования и развития цифровой экономики, в рамках данного исследования, эколого-экономической компетентности отражает готовность и способность использовать цифровые ресурсы в образовательной деятельности, создавать образовательный контент для реализации электронного обучения, налаживать совместную работу и взаимодействие с использованием опосредованных технологий, реализовывать потенциал цифровой образовательной среды.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании приняли участие студенты автодорожного факультета. Соотношение преподавателей и студентов в рамках исследования – 20 преподавателей и 100 студентов (очной и заочной форм обучения). На первом этапе был определен уровень эколого-экономической компетентности, который проводился на базе опросника, разработанного аналитическим центром НАФИ «Цифровая грамотность российских педагогов». Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе» (1). Согласно методике, оценивается 22 компетенции, которые сгруппированы по блокам: 1. Профессиональные обязанности (16 баллов); 2. Цифровые ресурсы (12 баллов); 3. Преподавание и учеба (16 баллов); 4. Оценка учащихся (12 баллов); 5. Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе (12 баллов); 6. Развитие эколого-экономической компетентности обучающихся (20 баллов). Максимальный балл по всем блокам составляет 88 баллов.

На втором этапе был проведен опрос методом экспертной оценки по выявлению положительного и отрицательного опыта по использованию электронного обучения и элементов дистанционных образовательных технологий в период пандемии среди преподавателей и обучающихся автодорожного факультета по блоку социально-экономических дисциплин. Респонденты выражали свое мнение и выделяли по 5 положительных и отрицательных факторов, описывали их и располагали в порядке убывания по степени важности (оценивали от 0 до 5, где 0 – не имеет значения, 5 – очень важно).

В результате анализа оценки уровня цифровой компетентности были полученные следующие данные, описанные в таблице 1.

Таблица 1

**Оценка уровня цифровых компетенций преподавателей и студентов**

Название блоков	Преподаватели (средний балл)	Студенты (средний балл)
Блок 1. Профессиональные обязанности (16 баллов)	10	5
Блок 2. Цифровые ресурсы (12 баллов)	6	8
Блок 3. Преподавание и учеба блока социально-экономических дисциплин (16 баллов)	11	9
Блок 4. Оценка обучающихся (12 баллов)	8	5
Блок 5. Расширение прав, возможностей и самостоятельности обучающихся в образовательном процессе (12 баллов)	5	5
Блок 6. Развитие эколого-экономической компетентности обучающихся (20 баллов)	10	14
ИТОГ (максимум 88 баллов):	50	46

Средний показатель эколого-экономической компетентности протестированных педагогов оказался незначительно выше (на 4,5%), чем у обучающихся автодорожного факультета. Однако если проанализировать каждый блок в отдельности, то мы наблюдать небольшое превалирование средних баллов у обучающихся по блоку 2 и 6.

В блок 1 входит: профессиональное сотрудничество, рефлексия, общение с использованием цифровой коммуникации, непрерывное повышение квалификации в области цифровых технологий. В виду того, что студенты еще находятся в процессе обучения, показатель по этому уровню значительно ниже, чем у преподавателей. В блоке 2 цифровые ресурсы, включающем компетенции по умению отбирать образовательные ресурсы, создавать и пользоваться цифровым контентом, обеспечивать защиту личных данных, наблюдается небольшое преимущество (на 8,3%) у студентов. Блоку 6, развитие эколого-экономической компетентности обучающихся, характерно привитие информационной грамотности, создание и ответственное использование цифрового контента (у студентов наблюдается уровень выше на 20%). Это может быть обусловлено тем, что студенты лучше владеют отбором цифровых материалов, обеспечивают защиту своих данных. Согласно данным по блоку 3 и 4, у преподавателей наблюдается уровень выше на 12,5% и 33,3% соответственно. Организация учебного процесса обучающихся с использованием цифровых технологий, в том числе совместная работа и проектная деятельность характерна для блока 3. Блок 4 включает в себя получение обратной связи, мониторинг прогресса обучаемых и анализ полученных данных. У преподавателей наблюдается уровень выше, что свидетельствует о наличии большего педагогического опыта в работе с обучаемыми. Блок 5 находится на одинаковом уровне у всех опрошенных. Ему характерно управление образовательным процессом и вовлечение в него обучаемых, активизация познавательных способностей. Вторым этапом был выявлен положительный и отрицательный опыт по использованию электронного обучения в период пандемии среди преподавателей и студентов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Оценка положительных и отрицательных факторов использования электронного обучения в период пандемии обучающимися и преподавателями**

Ранг	Преподаватели		Студенты	
	Факторы	%	Факторы	%
<b>Положительные факторы</b>				
1	Высокая эффективность	70%	Доступность и индивидуализация обучения	80%
2	Общение вне зависимости от местонахождения	50%	Общение вне зависимости от местонахождения	75%
3	Доступность и индивидуализация обучения	30%	Высокая эффективность	20%
4	Низкая стоимость и экономическая эффективность	50%	Низкая стоимость и экономическая эффективность	50%
5	Экологичность	25%	Экологичность	50%
<b>Отрицательные факторы</b>				
1	Качество и сложность разработки образовательных материалов	85%	Мотивация и самоорганизация	60%
2	Необходимое оборудование и умение с ним работать	80%	Качество и сложность разработки образовательных материалов	80%
3	Проблемы с доступом к сети интернет	75%	Проблемы с доступом к сети интернет	70%
4	Отсутствие личного контакта с преподавателем/студентом	90	Отсутствие личного контакта с преподавателем/студентом	95
5	Мотивация и самоорганизация	15%	Необходимое оборудование и умение с ним работать	20%

Данный этап исследования позволил определить проблемы и перспективы развития электронного обучения, необходимый для дальнейшего развития цифровизации образования. Так среди положительных факторов выделены следующие:

1. Высокая эффективность. Педагоги поставили данный фактор на первое место по важности, это обусловлено тем, что высокая эффективность образовательного процесса может достигаться за счет использования наглядных мультимедийных материалов и возможности повторять и просматривать материалы в любое удобное время. Обучающиеся, определив данный фактор на третье место, что учебный процесс становится достаточно просто отслеживать как им самим, так и преподавателю.

2. Общение вне зависимости от местонахождения. Обучающиеся отмечали, что могут подключиться к занятию или выполнять занятия из любой точки мира, где есть подключение к сети интернет. Преподаватели акцентировали внимание на общении с коллегами из других городов и стран, проведение совместных исследований.

3. Низкая стоимость и экономическая эффективность. Преподаватели и студенты были единогласны по поводу этого фактора, рассчитанный коэффициент (0,32 и 0,3) свидетельствует о не высоком уровне согласованности. Это значит, что данный фактор не имеет важное и приоритетное значение у обеих групп.

4. Доступность и индивидуализация обучения. Данный фактор набрал больше всего % у студентов 80%. Студентов привлекает возможность обучаться у первокурсников преподавателей со всего мира. Онлайн-обучение позволяет выбирать удобное для себя время, место для обучения и программу под свой собственный темп. У преподавателей данный фактор находится на 4 месте, его важность составляет 30%.

Экологичность. Самый низкий уровень приоритета. Однако некоторые опрошенные выделяют, что с переходом в электронный формат, сокращается вырубка деревьев. В ходе данного исследования также были выявлены наиболее важные отрицательные факторы реализации электронного обучения. Эти данные наиболее ценные, так как позволяют определить траекторию дальнейшего развития. Рассмотрим интерпретацию отрицательных факторов:

1) Качество и сложность разработки образовательных материалов. Наиболее значимый негативный фактор у преподавателей (85%). Они отмечают, что каждый преподаватель должен освоить большое количество различных программ и платформ, нет единой платформы. Необходимо готовить каждое занятие с технической точки зрения, а также удерживать внимание обучаемых дистанционно. Студенты же отмечают (2 место) что качество материалов бывает низким, иногда отсутствует наглядность и интерактивность, что оказывает большое влияние на качество обучения.

2) Необходимое оборудование и умение с ним работать (80%). Преподавателям гораздо сложнее организовать образовательный процесс без необходимого оборудования, в том числе и программного обеспечения для подготовки материалов. У студентов данный фактор является менее значимым, что обусловлено использованием в том числе мобильных устройств для обучения.

3) Отсутствие личного контакта с преподавателем. Фактор находится по рангу на 3 месте. С точки зрения преподавателей личный контакт позволяет контролировать овладение знаниями, больше взаимодействовать. Студенты отмечают, что важным является общение с преподавателем и одногруппниками.

4) Проблемы с доступом к сети интернет. Данный фактор находится на 4 месте у обеих групп, но говорит о важности данной проблемы. Не на всей территории Якутии есть бесперебойный доступ к сети со скоростью, необходимой для передачи видео и аудио информации. Также бывают обрывы связи и нестабильное соединение.

5) Мотивация и самоорганизация. Занимает первое место среди факторов у студентов. В процессе дистанционной работы студенты отмечали, что не могут сосредоточиться во время лекций, тем более что всегда есть соблазн заглянуть в социальные сети или заняться другими делами. Они отмечали низкую мотивацию студентов при онлайн взаимодействии, проблемы в активизации их активности.

**Выводы.** Преподаватели хорошо справились с заданиями по блокам преподавание и учеба, профессиональные обязанности. В плане развития внимания стоит уделить работе с цифровыми ресурсами, развитию цифровой компетентности учащихся. Таким образом, преподаватели и студенты демонстрируют средний уровень активности в применении цифровых технологий в педагогической деятельности.

Согласно полученным данным, мы приходим к выводу о том, что цифровая компетентность педагогов и студентов находится на среднем уровне, о чем свидетельствуют результаты исследования. Помимо этого, полученный опыт по работе с дистанционными образовательными технологиями определил позитивные и негативные моменты, которые необходимо учитывать при развитии цифровой компетенции в регионе. Благодаря выявленным позитивным и негативным факторам от использования цифровых технологий в образовании, необходимо совмещать и рационально использовать полученные знания и накопленный опыт.

#### Литература:

1. Барахсанова Е.А., Данилова А.И. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Т.7. – №4(25). – С. 38-40
2. Барахсанова Е.А., Варламова В.А. Формирование профессиональной ИКТ-компетентности бакалавров – будущих педагогов в условиях двуязычия // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 10. – С. 68-71.
3. Власова Е.З., Гончарова С.В., Государев И.Б., Жуков Н.Н., Ильина Т.С., Карпова Н.А. Методология и технологии электронного обучения: монография / Под научной редакцией Е.З. Власовой. – Санкт-Петербург, 2019.
4. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования // Развитие непрерывного экологического образования: Материалы 1-й Моск. науч. практ. конф. по непрерывному экологическому образованию. – М.: МНЭПУ, 1995. – С. 16-22
5. Маркович Д.Ж. Глобализация и экологическое образование // Социологические исследования. – 2001. – №1. – С. 17-23
6. Прокопьев М.С. Методика обучения дисциплине «ИКТ в образовании» будущих педагогов на основе модульной межпредметной интеграции: дис...канд.пед.наук. – Красноярск, 2015. – 167 с.
7. Сорочинский, М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – №8. – 2018.
8. Barakhsanova E.A., Barakhsanov V.P., Olesov N.P., Malgarov I.I., Neustroev A.A. Current trends in digital education development in the Republic of Sakha (Yakutia) Espacios. Sociacion de Profesionales y Tecnicos del CONICIT. – Venezuela. – T. 40. – № 9. – 2019.
9. Vlasova E.Z., Barakhsanova E.A., Goncharova S.V., Iljina T.S., Aksyutin P.A. Teacher education in higher education systems during pandemic and the synergy of digital technology Propositos y representaciones. – Vol. 8. – No. S3. – Pp. e719. – 2020. DOI: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.719

УДК 378.1

**кандидат педагогических наук, доцент Смирная Анастасия Андреевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск),  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный институт искусств имени Д. Хворостовского» (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Анастасия Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

## ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Аннотация.* Статья посвящена анализу сущности и содержанию «творческой самореализации» преподавателя в контексте современной парадигмы. Раскрытие сущности и содержания творческой самореализации позволит в дальнейшем определить формы и методы, направленные на ориентирование педагогов на творческую самореализацию как педагогической стратегии.

*Ключевые слова:* самореализация, преподаватель, творческая самореализация, творческая активность, самоэффективность, творческая самостоятельность.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the essence and content of the lecture's "creative self-realization" in the context of the modern paradigm. Revealing the essence and content of creative self-realization will allow in the future to determine the forms and methods aimed at orienting lectures towards creative self-realization as a pedagogical strategy.

*Keywords:* self-realization, lecture, creative self-realization, creative activity, self-efficacy, creative independence.

**Введение.** В условиях вхождения отечественной школы и педагогики в мировое культурное и образовательное пространство к преподавателю предъявляются новые требования, связанные с необходимостью решения социально-педагогических задач на высоком уровне педагогического профессионализма, развитие которого зависит от непрерывного профессионального самосовершенствования.

Анализ педагогической теории и многолетний опыт работы в образовании показал, что профессиональное самосовершенствование преподавателя в связи с его творческой самореализацией является одной из актуальных проблем современного образования, что обусловлено противоречиями между: объективной потребностью общества в преподавателе способном к профессиональному самосовершенствованию и недостаточным вниманием системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей к созданию условий для решения данной социально-значимой задачи, а также осознанием руководством образовательных учреждений объективных потребностей высших учебных заведений в кадрах, ориентированных на творческую самореализацию и недостаточной разработанностью соответствующего педагогического обеспечения.

**Изложение основного материала статьи.** Для выявления сущности сложного понятия «творческая самореализация» в параграфе представлен анализ понятий смыслообразующих его в следующей последовательности: «самореализация» (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Н.Р. Битянова, Е.В. Бондаревская, И.Б. Дерманова, Б.В.З ейгарник, Р.А. Зобов, Г.М. Коджаспирова, Л.А. Коростылева, А. Маслоу, М. Монтень, К. Роджерс, Э. Роттердамский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.Г. Щитова, Э. Эриксон, К. Юнг и другие); «творчество» (Н.А. Бердяев, А.В. Брушлинский, М.В. Гамезо, И.Ф. Гегель, С.О. Грузенберг, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, С.Л. Рубинштейн и другие).

К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, М.И. Шилова и другие обращают внимание на субъектный контекст творческой самореализации. В рамках гуманистической парадигмы творческая самореализация связывается с целенаправленным ориентированием преподавателя на непрерывное педагогическое творчество. При этом педагогическое творчество как важнейшая компонента отражает внутреннее содержание творческой самореализации и рассматривается на основе различных подходов: акмеологического (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), личностно-деятельностного (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, М.И. Шилова) и аксиологического (И.Ф. Исаев, М.С. Каган, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Е.Н. Шиянов и другие).

Личность педагога в образовании – это личность носителя культуры и её творца, приемника и создателя педагогического опыта. По мировым стандартам современный преподаватель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающийся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Для реализации своей особой миссии преподаватель должен обладать такими характеристиками, как: высокий уровень профессиональной образованности, высоко развитый интеллект, творческий потенциал, знание новейших методов и технологий в педагогической сфере деятельности, стремление к непрерывному самообразованию и творческой самореализации. Таким образом, востребуемый современной системой образования и обществом, высокий уровень профессионально-педагогической культуры преподавателя, мы рассматриваем вслед за В.А. Сластениным, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности [10], её способностей, потребностей, устремлений.

Творческая самореализация – сложное понятие, включающее понятия «самореализация» и «творческая». В качестве первого шага мы попытались определить в существующем многообразии и полиаспектности подходов к понятиям «самореализация», «творчество» в классической и современной гуманистической философии (Г.С. Батищев, М.С. Каган), психологии (М.В. Гамезо, С.О. Грузенберг, Б.Ф. Ломов, А.Н. Лук и другие), педагогике (П.И. Пидкасистый, В.В. Сериков, П. Тряпицина). Следующим шагом анализа данного понятия было рассмотрение компонентного состава феномена «творческая самореализация».

Многие ученые (В.Л. Иноземцев, Г.К. Чернявская, Э. Фромм) подчеркивают, что самореализация является необходимой гарантией и условием свободы личности. Процесс самореализации, по мнению Р.А. Зобова, выражает наиболее глубокую, сущностную сторону человека [6]. Нельзя не согласиться с тем, что человек, являющийся личностью, обладает определенным уровнем развития, который делает его способным: к реализации своих сущностных сил, способностей, потребностей, устремлений; управлению своим поведением и деятельностью. Этот уровень развития характеризуется тем, что в процессе взаимоотношений с окружающей средой человек начинает воспринимать себя как единое целое, значимое в этом мире. По мнению А.А. Бодалева, признание значимости сотворенного человеком авторитетными для него людьми – это стимул для развития личностных качеств индивида, формирования его субъектной

позиции, реализации смысла своей жизни [4, С. 108]. Путь к наиболее полной самореализации открывается лишь после удовлетворения насущных потребностей человека, достигнутого в своем духовном развитии стадии творческой личности.

В понимании Л.А. Коростылевой самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содейтельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [7]. Самореализация – осуществление возможностей развития «Я». Такое определение соответствует доктрине, согласно которой высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление, которое мы понимаем как результат самореализации («самоосуществление» (self-fulfillment) чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности).

К числу зарубежных ученых, занимающихся проблемой «самореализации», мы относим Л. Бинсвангера, который объявляет «самореализацию» парадигмой экзистенциальной подлинности. Говоря о творческом человеке, он подчеркивает его способность изменяться, расти вместе с жизненным опытом, пережить крах одного своего проекта, чтобы перейти к другому [3]. Согласно К. Роджерсу, самореализация есть обозначение той силы, что заставляет человека развиваться на самых различных уровнях – от овладения моторными навыками до высших творческих взлетов [11].

Понятие «самореализация» в педагогике традиционно рассматривается как одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность.

Изучая самореализацию в педагогическом аспекте, Н.В. Борисова определяет функцию самореализации личности как универсальную личностную способность к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил; что позволяет ей выделить в структуре функции самореализации личности, следующие сущностные качественные характеристики: самостоятельность, свободу, творчество [5].

Анализ научной литературы позволяет нам рассматривать самореализацию преподавателя высшей школы как его потребность в непрерывном развитии, самосовершенствовании, в реализации своего потенциала, как желание развивать и применять все свои способности с целью самоосуществления посредством собственных усилий, сотворчества, содейтельности с другими людьми, как универсальную педагогическую способность педагога к выявлению, опредмечиванию, развитию подлинных возможностей (сущностных сил), проявляющихся в его активности, самостоятельности, самоэффективности.

Обращаясь к анализу понятия «творческая», «творческий» мы находим следующее толкование: «творческий – созидательный, самостоятельно создающий оригинальное» являющееся производным от существительного «творчество».

Значительный вклад в исследование теории творчества в нашей стране внесли: Г.С. Батищев, Б.М. Кедров, В.Ф. Овчинников, А.Т. Шумилин и другие. Развитие теории творчества с точки зрения деятельностного подхода, а так же с точки зрения уточнения соотношения продуктивного и репродуктивного, внесли: А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Овчинников, В.Н. Сагатовский и другие.

У Н.А. Бердяева находим суждение о том, что личность творит себя на протяжении всей человеческой жизни. По его мнению, личность выковывается в процессе творческого самоопределения. Человек тогда только личность, считает ученый, когда он следует этому внутреннему голосу, а не внешним влияниям. Личность имеет призвание, потому что она призвана к творчеству [2].

Переходя к дальнейшему рассмотрению феномена творческой самореализации, мы подчеркиваем, что понятие «творческая самореализация» более узкое, чем самореализация, поскольку акцентирует лишь те аспекты самореализации, которые осуществляются в процессе творчества. В трудах Н.А. Бердяева находим, что личность становится вполне личностью только тогда, когда она может себя творчески реализовать, когда она становится активным субъектом, «который себя осуществляет» [2].

Сущность творческой самореализации преподавателя – это ее внутреннее содержание, рассматриваемое нами на основе различных подходов: акмеологического, личностно-деятельностного и аксиологического. Остановимся на каждом из них более подробно.

Остановимся на каждом из них более подробно. Акмеологический подход ориентирован на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала преподавателя, предполагает разработку стратегии и тактики организации и практического осуществления процесса перевода начинающего свою самостоятельную деятельность специалиста на все более высокие уровни профессионализма (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина). Сущность акмеологического подхода к творческой самореализации заключается в содействии достижению преподавателем высших уровней, на которые может подняться каждый.

Принятие концепции личностно-деятельностного подхода к развитию личности (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин и другие) направило наше исследование в русло выявления возможностей реального удовлетворения потребности преподавателя в творческой самореализации.

Аксиологический подход в нашем исследовании (И.Ф. Исаев, М.С. Каган, Д.С. Лихачёв, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Г.И. Чижакова и другие) позволяет определять состав и иерархию ценностей, которые не только придают направленность творческой профессиональной деятельности педагога, но определяют содержание его творческой самореализации и самообразовательной деятельности.

В рамках аксиологического подхода мы акцентируем внимание на развитии креативно-ценностных свойств личности, без которых невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов, значительных целей жизни, профессионального роста. Основными показателями аксиологического компонента творческой самореализации являются: 1) ценностное отношение преподавателя к проблеме непрерывной творческой самореализации в процессе профессионального самосовершенствования, мотивационной готовности к самообразовательной деятельности; 2) эмоциональное состояние, чувство удовлетворенности своей творческой самореализацией.

Описанные выше подходы к исследованию феномена творческой самореализации позволяют выделить ее существенные, на наш взгляд, признаки: творческая активность, творческая самостоятельность и творческая самоэффективность, а также эксплицировать понятие «творческая самореализация». Творческая самореализация – это универсальная способность личности к выявлению, опредмечиванию и развитию своих подлинных творческих возможностей.

Исследуя феномен активности личности, Л.Ф. Алексеева выделяет следующие механизмы её проявления [1]: внутренние и внешние воздействия, и, прежде всего, потребности индивида любого уровня, изменяют состояние субъекта в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями; состояние субъекта характеризуется структурными составляющими личности: способностями, установками, мотивацией, темпераментом, характером, эмоцией, волей. Характер принятого решения в ответ на стимулы, возникшую потребность, как подчеркивает автор, зависит от уровня самосознания, образа Я, Я-концепции с их составляющими – самооценкой, самоуважением, от уровня притязаний субъекта.

Конечным результатом активности человека является либо материальный, либо идеальный продукт.

Опираясь на концепцию активности личности Л.Ф. Алексеевой, интеллектуальной активности Д.Б. Богдавленской, исследования феномена творческой активности Т.Н. Балобановой, Е.И. Ереминой, Р.А. Зобова и В.Н. Келасьева, мы определяем творческую активность преподавателя высшей школы как устойчивое и в то же время динамичное интегративное качество личности, которое позволяет ему созидать педагогически новое, что характеризуется наличием творческого акта, обеспечивая, тем самым, способность осуществлять творческую самореализацию в условиях профессиональной и самообразовательной деятельности за пределами заданной ситуации.

Творческая самостоятельность является сущностной характеристикой творческой самореализации.

Вопросы развития творческой самостоятельности специалиста неоднократно рассматривались в отечественной педагогике в работах В.Б. Бондаревского, Н.В. Бордовской, М.Г. Гарунова. По мнению А.П. Тряпицкой, творческая самостоятельность означает способ бытия человека в качестве самостоятельного субъекта деятельности, проявляющего творческую активность [9].

Творческая самостоятельность преподавателя определяется нами как потребность быть самостоятельной творческой личностью, осознающей себя субъектом самостоятельного творчества, как универсальная способность к концентрации творческих усилий, как способность и готовность преподавателя к принятию оригинальных нестандартных решений творческих профессиональных задач, осуществлению самостоятельного творческого поиска, направленного на творческую самореализацию.

Определяя понятие творческой самоэффективности, мы обращаемся к концепции личной эффективности являющейся наиболее важной для людей, стремящихся к действию [13].

Самоэффективность – это вера в свою способность мобилизовать резервы мотивации, когнитивные ресурсы и осуществить последовательность действий, необходимых, чтобы соответствовать требованиям ситуации. По мнению П. Мучински [8], ощущение самоэффективности, связанное с конкретной задачей, отражается в уверенности, что «я могу сделать это», а также в готовности выполнить задачу.

Творческая самоэффективность, в нашем понимании, это вера в свои творческие способности, умение управлять эмоциями в стремлении к определенной цели, наличие собственной активности, проявление своей индивидуальности, самостоятельности, то есть творческого начала.

Таким образом, на основе ряда ключевых философских, психологических, социологических, педагогических теоретических положений мы рассматриваем творческую самореализацию как универсальную способность преподавателя к выявлению, опредмечиванию, развитию подлинных педагогических возможностей (сущностных сил), проявляющихся в его творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности.

**Выводы.** Творческая самореализация преподавателя высшей школы рассмотрена как психолого-педагогический феномен. Проведен анализ научной литературы, который позволил систематизировать научные знания об исследуемом феномене, выявлена сущность ключевого понятия «творческая самореализация преподавателя высшей школы».

Анализ научной литературы показывает, что многие ученые существенное значение уделяют творческой самореализации педагога, так как в современном образовании становится острой проблема кадров, отличающихся направленностью на саморазвитие, самосовершенствование, готовых быть активными субъектами профессиональной деятельности, понимающих ценность самообразования, умеющих не только адаптироваться к новым условиям, но и постоянно стремящихся к творческой самореализации.

#### Литература:

1. Алексеева Л.Ф. Активность. Адаптация. Развитие. – Томск: СТТ, 2007. – 302 с.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества, 1916. – 460 с.
3. Бинсвангер Л. Экзистенциальный анализ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. – 272 с.
4. Бодалев А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становится? – М.: Речь, 210. – 224 с.
5. Гостев А.А., Борисова Н.В. Психологические идеи в творческом наследии И.А. Ильина. На путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288 с.
6. Зобов Р.А. Человеческое знание: самореализация человека. – СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2008. – 459 с.
7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб: Речь, 2005. – 220 с.
8. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – М.: Питер; СПб.: Питер Принт, 2004. – 538 с.
9. Педагогика / В.А. Тряпицина [и др.]; под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб: Питер, 2018. – 304 с.
10. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 1. Психология: учебник для вузов / В.А. Сластенин [и др.]; под общей редакцией В.А. Сластенина, В.П. Каширина. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 230 с.
11. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика. – М.: МОДЭК, 2013. – 456 с.
12. Смирная А.А., Игнатова В.В. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 243 с.
13. Smirnaia A.A., Smirnova A.V. Development of the teachers' creative competence by means of the development and implementation of an individual project (HS Web of Conferences, Yalta, 113, 2021), pp.1-9.(DOI: 10.1051/shsconf/202111300082)

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос использования элементов лечебной физической культуры в рамках физического воспитания младших школьников с нарушениями зрения. Были продемонстрированы возможности средств лечебной физической культуры в рамках оздоровительной работы учителями-дефектологами (тифлопедагогами) на занятиях с детьми с нарушениями зрения. Автор статьи приводит комплекс упражнений с элементами ЛФК для детей с нарушениями зрения, а также указывает на ряд обязательных методических условий для его выполнения. В статье подчеркивается значимость применения игровых средств и дыхательной практики, а также упражнений с предметами.

*Ключевые слова:* дети с нарушениями зрения, тифлопедагог, учитель-дефектолог, лечебная физкультура, физическое



воспитание, средства лечебно-физической культуры.

*Annotation:* The article considers the issue of using elements of therapeutic physical culture in the framework of physical education of younger schoolchildren with visual impairments, the possibilities of therapeutic physical culture within the framework of health-improving work by teachers-defectologists (typhlopedagogues) in classes with children with visual impairments were demonstrated. The author of the article gives a set of exercises with elements of physical therapy for children with visual impairments, and also points out a number of mandatory methodological conditions for its implementation. The article emphasizes the importance of using game tools and breathing practice, as well as exercises with objects.

*Keywords:* children with visual impairments, typhlopedagogue, teacher-defectologist, physical therapy, physical education, means of medical and physical culture.

**Введение.** Вопрос физической подготовки младших школьников с нарушениями зрения всегда представлял особую ценность для тифлопедагогтики. Образ жизни современных слабовидящих детей весьма далек от активных форм его проявления, еще недавно так свойственных младшим школьникам с нарушениями зрения. Подвижные игры, достаточное пребывание на свежем воздухе подчас заменяются на обездвиженное времяпрепровождение детьми с современными гаджетами. Внимание слабовидящих младших школьников на сегодняшний день целиком и полностью поглощено разнообразными играми, пребыванием в социальных сетях, подготовкой собственных видео для такой мобильной платформы как «Тik Tok» и др. Наличие зрительного диагноза зачастую не является помехой для длительного общения через современные девайсы.

При таком пассивном физическом развитии невозможно правильное формирование двигательной деятельности и, как следствие, отсутствие полноценного функционирования организма слабовидящего ребенка.

Основная цель данной статьи заключается в демонстрации возможностей средств лечебной физической культуры (ЛФК) в рамках оздоровительной работы учителями-дефектологами (тифлопедагогами) на занятиях физкультурой с детьми с нарушениями зрения.

**Изложение основного материала статьи.** Неоспоримым фактом является то, что полностью проводить занятия ЛФК может только специалист данного профиля. Однако, умение грамотно использовать средства ЛФК на своих занятиях по физической культуре является еще одной важной компетенцией современного учителя-дефектолога.

Вопросами внедрения и распространения ЛФК занимались такие ученые как В.В. Гориневский, А.А. Гужаловский, А.А. Дмитриев, В.И. Дубровский, В.К. Добровольский, С.П. Евсеев, В.Н. Мошков, А.В. Кенеман, В.М. Мозговой, Н.И. Озерецкий, Н.П. Вайзман, А.Л. Сиротюк, Л.И. Пензулаева, Н.А. Ноткина, Л.Н. Сизова, Т.А. Тарасова, С.Л. Фетисова, Л.В. Шапкина, И.К. Шилкова и др.

Основные сложности физической подготовки слабовидящих младших школьников обусловлены неточностями движений в пространстве, дискоординированностью, низким уровнем дифференцирования мышечных усилий и развития функции равновесия [1, 3].

Однако, правильная и систематическая физическая нагрузка оказывает благотворное влияние на зрение детей и, как следствие, приводит к укреплению всех систем организма, способствует улучшению психофизического состояния младшего школьника с нарушением зрения.

В процессе физического воспитания слабовидящих младших школьников выделяется работа над формированием таких физических качеств, как ходьба и бег. В силу зрительной недостаточности данные физические качества у детей рассматриваемой нозологии имеют ряд специфических особенностей. Так, при ходьбе у слабовидящих детей отмечается:

- асинхронность движения рук и ног;
- волочение и шарканье ног по полу;
- аритмичность движений;
- неспособность следовать по прямой;
- неодинаковость длины шагов;
- общая вялость самой ходьбы.

В ходе бега отмечается:

- чрезмерный наклон туловища вперед;
- напряженность рук;
- аритмичность и чрезмерный наклон головы вперед;
- малая амплитуда в движениях рук;
- прижимание рук к туловищу;
- излишний разворот стоп наружу;
- раскачивание туловища в стороны;
- дискоординация движения рук и ног;
- общая вялость движений.

Основными задачами ЛФК при работе со слабовидящими детьми являются коррекция таких основных движений, как ходьба и бег, а также развитие ряда координационных способностей, среди которых можно выделить ориентировку в пространстве и развитие вестибулярного аппарата.

С этой целью был подобран комплекс упражнений для уроков физической культуры с элементами ЛФК, представленный в таблице 1. При построении данного комплекса учитывался групповой метод проведения лечебной гимнастики [2].

## Комплекс упражнений с элементами ЛФК для младших школьников с нарушениями зрения

№ п/п	Вид упражнения	Элементы ЛФК	Коррекционные и развивающие задачи
1	На развитие координации движений.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наклоны, повороты головы и туловища с открытыми и закрытыми глазами.</li> <li>2. Стойка на одной ноге с опорой на руку и без.</li> <li>3. Ходьба с перешагиванием через различные предметы.</li> <li>4. Ходьба по прямой линии с/без различными движениями рук.</li> </ol>	Коррекция равновесия
2		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Симметричные и ассиметричные движения верхних и нижних конечностей.</li> <li>2. Упражнения с частой сменой исходного положения конечностей.</li> <li>3. Динамические упражнения с мячом, гимнастической палкой.</li> </ol>	Развитие координации
3	На развитие основных движений.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перекаты с пятки на носок, приставные шаги на носках и пятках вперед, в стороны, гимнастическим шагом, приставным шагом с полуприседанием, в полуприседе.</li> <li>2. Ходьба-построение по кругу с переменной направления, дети при этом держатся за руки, смещаясь то в малый, то в большой круг.</li> <li>3. Умеренная ходьба в колонне друг за другом, рука каждого ребенка при этом лежит на плече у впереди идущего.</li> </ol>	Развитие ходьбы
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бег с преодолением небольших препятствий, с поворотом, боковым галопом, подскоками, с поднятием прямых ног.</li> <li>2. Ходьба с ускорением и постепенным переходом на бег и обратно с замедлением и возвращением на ходьбу.</li> <li>3. «Бег руками» в исходном положении стоя на месте. Темп движения может увеличиваться и уменьшаться.</li> <li>4. Бег «змейкой», лавируя между предметами; выполняется в паре, обучающиеся при этом держаться за руки.</li> <li>5. Бег с высокими подскоками.</li> </ol>	Развитие бега

Из данных таблицы 1 видно, что при подборе данного комплекса упражнений был сделан акцент на развитие базовых движений и их координации у младших школьников с нарушениями зрения. Был также учтен факт, что данные упражнения может применять на своих занятиях учитель-дефектолог, не обладающий углубленными знаниями в области лечебной физической культуры. Следовательно, данный комплекс упражнений может вполне входить в компетенцию непосредственно самого тифлопедагога.

Для достижения максимального результата упражнения из выше рассмотренного комплекса следует включать на каждое занятие по физической культуре.

Успешное применение данного комплекса возможно при соблюдении ряда обязательных методических условий:

- правильный учет исходного положения в начале упражнения;
- применение адекватной темпо-ритмической характеристики движений согласно возрастным особенностям младших школьников и учету их зрительного диагноза;
- выполнение заданий с использованием принципа от простого к сложному;
- учет степени максимального физического усилия слабовидящим младшим школьником при выполнении ряда последовательности физических упражнений;
- включение эмоционального контента в процесс выполнения упражнений;
- применение наглядности с опорой на личный показ тифлопедагогом каждого упражнения с его детальным вербальным объяснением [2].

Учет данных условий должен опираться на понимание учителем-дефектологом возрастных и индивидуальных физических и психических особенностей детей представленной нозологии. В связи с этим рекомендуется проводить своевременную диагностику в начале, середине и в конце учебного года с целью выявления динамики развития показателей физических качеств слабовидящих младших школьников. Такой подход позволяет учитывать малейшие изменения физического состояния каждого ребенка и выстраивать систему дальнейшей работы на основе необходимой своевременной корректировки, акцентируя при этом внимание на персональный зрительный диагноз.

В силу возрастных особенностей слабовидящих младших школьников могут разнообразить контент занятия игровые средства лечебной физкультуры. Использование игр показано на заключительном этапе занятия по физической культуре, когда организм детей уже достаточно разогрет и в тоже время уже наблюдается определенная усталость. Однако, сложность игры заключается в том, что она включает в себя одновременно целый комплекс упражнений. Этот фактор требует хорошей

переключаемости и концентрации внимания у слабовидящих младших школьников. Так, например, в ходе игры «Паровозик» происходит одновременно и ходьба и бег. Некоторые игровые средства помещены в таблице 2.

Таблица 2

### Игровые средства ЛФК для младших школьников с нарушениями зрения

№ п/п	Игры для коррекции ходьбы и бега	Коррекционные и развивающие задачи
1	«Тонкая полоска» Ходьба по тонкой линии приставным шагом.	Развитие вестибулярного аппарата, коррекция точности двигательных актов.
2	«Змейка» Ходьба с переменами направления между предметами.	Развитие переключаемости внимания.
3	«Паутинка» Ходьба в колонне с вытянутыми вперед руками.	Развитие переключаемости внимания.
4	«Волшебная перекладина» Ходьба на носочках с гимнастической палкой за плечами с переходом на пятку при прямом положении спины.	Развитие точности движений рук и осанки.
5	«Веселый колокольчик» Ходьба с предметом (мешочек песка) на голове.	Развитие осанки и мышц спины.
6	«Без страха» Ходьба по наклонной перекладине с прямыми плечами, руки при этом раскинуты в стороны.	Развитие вестибулярного аппарата.
7	«Попробуй удержи!» Попеременная ходьба с предметами в руках (мячами, шарами, флажками, гимнастическими лентами и др.), каждый шаг сопровождается передачей предметов из правой руки в левую впереди себя и наоборот обратно за спиной.	Развитие координации движений рук и ног, переключаемости внимания, коррекция цепкости движений кистей рук.
8	«Паровозик» Переменная ходьба с ускорением на бег и обратно на ходьбу.	Развитие темпо-ритмического чувства движений и переключаемости внимания.
9	«Стоп игра» «Бег руками» в исходном положении стоя на месте с изменениями темпа.	Развитие темпо-ритмического чувства движений, переключаемости внимания, развитие правильного дыхания.
10	«Кто быстрее» Бег наперегонки на 10, 20, 30 м.	Развитие скорости движения.
11	«Шустрые зайчишки» Бег с подскоками по кругу и на месте.	Развитие чувства ритма и переключаемости внимания.
12	«Стоп на месте» Бег с остановками с различными предметами в руках.	Развитие ловкости движений, скорости, выносливости.

Наряду с общеразвивающими упражнениями большое значение приобретает дыхательная практика. Дыхательные упражнения в ЛФК играют особую роль: они улучшают дыхательную функцию и используются на занятиях лечебно-физической культурой для отдыха в ходе проведения релаксационных пауз сразу после упражнений с нагрузкой [2]. Особенность дыхательных упражнений заключается в том, что они могут быть использованы как самостоятельно, так и в рамках проведения других упражнений и игр. Помимо улучшения качества дыхания и обучения детей приемам правильного дыхания, они также служат для релаксационных пауз между самими упражнениями и играми. Поэтому дыхательные упражнения дифференцируются по следующим признакам:

- статические при участии основной дыхательной мускулатуры;
- динамические при участии дополнительной дыхательной мускулатуры.

Еще одним средством лечебно-физической культуры могут служить упражнения с предметами (мячом), которые направлены на развитие ловкости и гибкости младших школьников. Они содержат игровой аспект и повышают эмоциональный тонус обучающихся. Важной составляющей данных упражнений является ориентир на парную и групповую работу. Это, в свою очередь, будет способствовать развитию у слабовидящих младших школьников навыков работы в команде, а также развивать умение чувствовать партнера. Ряд упражнений с мячом помещены в таблицу 3.

Таблица 3

### Комплекс упражнений с мячом для младших школьников с нарушениями зрения

№ п/п	Содержание упражнения	Коррекционные и развивающие задачи
1	Перекачивание мяча из исходного положения сидя, полуприседа и стоя через препятствия в виде ворот из кеглей или туннеля гимнастических палок.	Развитие точности движения, переключаемости внимания, ловкости движений рук, прыгучести и пластичности движений.
2	Подкидывание мяча над собой и его ловля попеременно то одной то двумя руками в верхней и нижней позиции. Подкидывание мяча над собой и ловля его попеременно то одной, то двумя руками после удара о пол в верхней и нижней позиции. Бросок мяча из верхней позиции в стену и его ловля в нижней позиции.	Развитие координации движений рук, соразмерности движений, переключаемости внимания, координации в системе «глаз-рука».
3	Бросок мяча из верхней позиции в стену и его ловля в нижней позиции после отскока от пола. Бросок мяча из верхней позиции в стену и его ловля в нижней позиции после хлопков в ладоши.	Развитие координации движений рук, соразмерности движений, переключаемости внимания, координации в системе «глаз-рука», переключаемости внимания.

	Бросок мяча в стену и его ловля в нижней позиции после вращения кругом и приседания.	
4	Подача мяча двумя руками с нижней позиции партнеру и ловля двумя руками также в нижней позиции с постепенным увеличением расстояния и высоты полета (в этом случае необходимо следить за регулировкой удара младшими школьниками).	Развитие координации движений рук, соразмерности движений, переключаемости внимания, координации в системе «глаз-рука», переключаемости внимания.
5	Попеременное ведение мяча правой и левой руками при ходьбе в умеренном темпе.	Развитие координации движений рук, соразмерности движений, переключаемости внимания, координации в системе «глаз-рука», переключаемости внимания.
6	Поднятие мяча вверх над головой, справа и слева на вытянутых руках.	Развитие плечевого пояса, гибкости суставов плечевого корпуса.
7	Ходьба с мячом в руках с опорой на груди 30 см.	Развитие ловкости движений рук, выносливости.
8	Ходьба с мячом в руках над головой на расстоянии 30 см.	
9	Наклоны туловища круговыми движениями с мячом в руках с опорой на груди.	Развитие вестибулярного аппарата, выносливости, гибкости туловища.
9	Передача мяча в исходном положении слева (справа), в исходном положении подняться на носки, с постоянной фиксации данного положения в течение 5 с; заканчивается упражнение опусканием мяча на пол справа (слева).	Развитие вестибулярного аппарата, выносливости, гибкости туловища.
10	Броски мяча в висящее кольцо (в положении рук сверху) с дистанции 4-6 м.	Развитие ловкости движений рук, переключаемости внимания, меткости.
11	Ходьба с перекладыванием или перебрасыванием мяча попеременно из одной руки в другую.	Развитие ловкости движений рук, переключаемости внимания, выносливости, пластичности.
12	Броски ручного (маленького) мяча вверх над головой и ударом об пол, затем в стену.	Развитие ловкости движений кистей рук, переключаемости внимания, выносливости, меткости.

**Выводы.** Успешное применение средств лечебной физкультуры основывается на постоянном повышении профессиональной компетенции тифлопедагогов в области физического воспитания младших школьников с нарушениями зрения. К положительной динамике показателей физических качеств слабовидящих детей также приведет учет их психофизических особенностей, вторичных нарушений и реализация индивидуально-дифференцированного подхода на занятиях по физической культуре с использованием средств ЛФК.

#### Литература:

1. Дмитриев А.А. ЛФК в специальном образовании: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. А. Дмитриев. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
2. Коняхина Г.П. Лечебная физкультура для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Коняхина Г.П., Захарова Н.А. – Челябинск: Издательский центр «Уральская академия», 2019. – 81 с.
3. Фетисовой С.Л. Подвижные игры в общеобразовательных и коррекционных учреждениях: учеб. пособие / С.Л. Фетисова, А.М. Фокина; ред. А.М. Фокина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 237 с.

Педагогика

#### УДК 371

**старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ MOODLE

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу необходимости изменения парадигмы современного образования, возможности установления индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с нормативно-правовой базой системы образования. В данной статье дается характеристика понятия «индивидуальной образовательной траектории» как эффективности системно-деятельностных методов обучения. Индивидуальный подход к каждому студенту осуществляется как один из основных педагогических приемов в зависимости от его мотивации, способности к обучению и взаимодействию с преподавателем. Рассмотрена возможность построения в СДО Moodle личностной образовательной траектории, основанной на уровне овладения темами, целями и характеристиками студента.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное образование, профессиональные стандарты, профессиональные способности, ИКТ-технологии, Moodle, мобильные технологии.

**Annotation.** The article is devoted to the question of the need to change the paradigm of modern education, the possibility of establishing individual educational trajectories in accordance with the legal framework of the education system. This article also describes the concept of «individual educational trajectory» as the effectiveness of system-activity methods of teaching. An individual approach to each student is carried out as one of the main pedagogical techniques, depending on his motivation, ability to learn and interaction with the teacher. The possibility of constructing a personal educational trajectory based on the level of mastering the topics, goals and characteristics of the student in the Moodle SDO is considered.

**Keywords:** personality-oriented education, professional standards, professional abilities, ICT technologies, Moodle, mobile technologies.

**Введение.** Одной из основных задач современного профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов соответствующего уровня, конкурентоспособных на рынке труда, владеющих своей профессией, обладающих социальной и профессиональной мобильностью. Кроме того, одной из главных задач современной системы образования является подготовка специалистов с творческим мышлением, которые будут обладать высоким научным потенциалом. Основным направлением трансформации современного образования является переход к персонализированному, индивидуализированному образованию. Индивидуальная образовательная траектория является ключевым инструментом реализации национальной политики в области образования.

Подготовка компетентных специалистов в высших учебных заведениях, умение достигать самореализации в предстоящей профессиональной деятельности, гармонично сочетать важные качества личности и профессии – вот цель современного высшего образования. Все это, на основе реализации индивидуальных образовательных траекторий, реализует вопрос профессиональной подготовки будущих специалистов.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] и педагогических стандартах [2] большое внимание уделяется персонализации обучения. Студенты имеют право выбирать элективные и факультативные курсы и учиться на основе выбранных индивидуальных курсов (статья 34).

Закон предусматривает возможность реализации и освоения образовательных программ с использованием онлайн-форм (статья 15) и дистанционных методов обучения (статья 16). Статья 20 допускает экспериментальную и инновационную деятельность по созданию новых образовательных технологий и образовательных ресурсов [1].

**Изложение основного материала статьи.** Магистерская программа – это специализация, которая углубляет знания в определенной области. Основной целью магистерской программы является подготовка к успешной карьере, а также аналитической, консалтинговой и исследовательской деятельности.

Магистерская программа обеспечивает целенаправленность и эффективность процесса профессионального развития. Это связующее звено между университетским образованием и аспирантурой, обеспечивающее подготовку научных и преподавательских кадров. Звено, которое помогает определить способность магистранта к исследовательской работе и тем самым определить дальнейшее направление его деятельности.

По закону высшего образования любой желающий со степенью бакалавра или специалиста может поступить в магистратуру и направление бакалавриата или специалитета может даже отличаться от магистратуры. Это делает невозможным унификацию процесса обучения, по крайней мере на начальном этапе [12].

По мнению Г.М. Кулешовой [12] индивидуальная образовательная траектория – это совокупность базовых характеристик, а концепция использования индивидуальной образовательной траектории в контексте индивидуальной парадигмы отражается в сознании с личностными качествами.

А.В. Хуторской [15] рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как личностный способ реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося, а цель и компоненты каждого последующего этапа могут быть активны самостоятельно или совместно с педагогами.

Н.Н. Суртаева [14] трактует индивидуальную образовательную траекторию как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося для достижения собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, мотивациям, интересам.

Индивидуальная образовательная траектория полностью соответствует задачам современного образования и возможностям, предоставляемым информационно-коммуникационной образовательной средой. Индивидуальная образовательная траектория студента заключается не только в определении содержания учебного материала, но и в определении наилучшей технологии обучения для каждого студента, а также в выборе наиболее эффективной формы взаимодействия участников образовательного процесса.

Научно-исследовательская работа играет важную роль в реализации индивидуальных образовательных траекторий. Это связано с тем, что, во-первых, эта деятельность осуществляется на добровольной основе, то есть это собственный выбор студента, а во-вторых, он сам определяет интересующий его предмет, самостоятельно проводит исследования.

Включение студентов в деятельность, органически связанную с потребностями профессиональной практики, связано с индивидуальной мотивацией деятельности студента. Это условие должно быть реализовано с первого семестра и возможно в рамках курса «Введение в профессию».

Очень важно, чтобы в процессе проектирования личностных траекторий сформировалось отношение к таким профессиональным ценностям:

1. Профессионализм.

2. Непрерывный профессиональный рост и повышение качества жизни: четкие цели и ценностные ориентации, умение упорно трудиться, умение стать лидером.

3. Самообразование и саморазвитие. Это требует от будущих специалистов готовности постоянно обновлять свои интеллектуальные, социальные и другие способности.

4. Креативность [6].

Форма и методы современных занятий в вузе, разрабатываемых и реализуемых педагогами, реализуются в образовательные метапредметы в процессе интерактивного взаимодействия и рефлексии. В учебном процессе активно используются онлайн-тренажеры, интерактивные доски и самостоятельный поиск информации [11].

Существует множество инструментов, которые в настоящее время реализуются в образовании и обеспечивают самоанализ и самооценку обучающихся на основе личностно-значимых целей, образовательных объектов, их объема и сложности. Для достижения наилучшей организации учебного процесса используются современные каналы связи взаимодействия и информации, распространенные сервисы мгновенных и отложенных сообщений (DimDim, BigBlueButton, Skype, Talk/Hangouts). Принято создавать группы в социальных сетях и мессенджерах. Социальные сети используются в качестве информационно-консультационных сред.

Но на данный момент наиболее эффективным инструментом является система удаленной поддержки на базе Moodle LMS, которая характеризуется следующими преимуществами:

1. Создание курсов по темам исследований модульной структуры.

2. Модуль с наличием материала на основе результатов изучения предыдущих модулей и прохождения промежуточных тестов.

3. Ресурсы для создания дополнительных возможностей обучения для плохо подготовленных студентов.

4. Создание многоуровневых тестов, позволяющих проработать материалы до определенного уровня.

5. Создание и размещение индивидуальных заданий [5].

Кроме того, удобно поддерживать разработку и реализацию студенческой проектной деятельности в Moodle. В этой информационно-образовательной среде удобно объединять междисциплинарные курсы, созданные преподавателями, размещать выбранные дополнительные курсы, реализовывать индивидуальные и групповые проекты студентов. Интеграция

Moodle возможна с различными информационными системами, что позволяет создавать и хранить электронные портфолио. Портфолио каждого студента содержит все представленные работы, оценки и комментарии преподавателя, а также сообщения на форуме.

Moodle предоставляет следующие инструменты для достижения личностной образовательной траектории:

1. Инструмент для формирования пути обучения.

2. Инструмент, позволяющий реализовать многомерное представление учебной информации в едином электронном курсе.

Цель приложения Moodle заключается в следующем: корректировать знания, умения и навыки студентов разных уровней владения базовым предметом для подготовки их к дальнейшему изучению предмета в соответствии с курсом; осуществление и контроль самостоятельной учебной деятельности, формирование образовательной автономии.

С помощью Moodle преподаватели могут создавать курсы, заполнять контент в виде текста, вспомогательных файлов, презентаций, анкет.

В зависимости от результатов выполнения задания обучающимся педагог может выставлять оценки и давать комментарии. Поэтому Moodle – это еще и центр создания учебных материалов и обеспечения взаимодействия участников образовательного процесса.

Преподаватели могут использовать предметную и календарную структуру курса на своё усмотрение. В случае тематической структуры курс делится на несколько частей по темам. Каждая неделя курса представлена в виде отдельного раздела через календарную структуру, которая облегчает дистанционное обучение и позволяет студентам правильно планировать свою учебную работу. Редактирование содержания курса осуществляется автором курса в любом порядке и может быть сделано непосредственно в процессе обучения. Для каждого электронного курса есть удобная страница для просмотра последних изменений курса.

В результате Moodle предоставляет преподавателям обширный инструментарий для демонстрации учебно-методических материалов курсов, проведения теоретических и практических занятий, организации индивидуальной и групповой образовательной деятельности [3].

Шкала оценки имеет чрезвычайно богатую информационную и стимулирующую ценность. Итоговая оценка уровня обучения соответствует минимальному значению набора оценок, полученных в результате изучения каждого модуля. Поэтому примеры показывают потенциал реализации индивидуальных образовательных траекторий. С этой целью необходимо разработать планы и адаптировать существующие курсы на переменной основе. Реализация индивидуальной образовательной траектории позволит не только повысить конкурентоспособность будущих специалистов, но и создаст условия для более продуктивного личностного развития, что в конечном итоге является основной целью системы образования [2].

Персонализация процесса обучения также может быть расширена с помощью технологии мобильного обучения [8]. Эта технология может быть реализована с помощью Moodle, веб-среды, к которой можно получить доступ с компьютеров и со всех типов мобильных устройств через Интернет. Мобильные технологии могут значительно расширить и улучшить возможности обучения в различных средах и являются отличным инструментом обучения для студентов, которые по разным причинам лишены доступа к очному образованию. Одним из главных преимуществ мобильного обучения является возможность учиться в любое время и в любом месте с любого устройства, имеющего доступ в Интернет.

**Выводы.** Таким образом, следует отметить, что развитие современного образования во многом обусловлено стремительным ростом информатизации социальных и образовательных технологий. На данном этапе крупнейшие страны мира уделяют особое внимание образованию в формировании и накоплении человеческого капитала. Его уровень определяет интеллектуальный потенциал государства как важнейшую часть богатства государства. Кроме того, эффективное использование накопленного научно-образовательного потенциала является важнейшим условием социально-экономической и социальной стабильности.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
3. Беляева, Л.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 56-60
4. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный аспект / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 23-30
5. Вдовина, С.А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / С.А. Вдовина. – Тобольск, 2017. – 175 с.
6. Глотова, М.Ю. Организация, поддержка и контроль образовательного процесса при преподавании в высшей школе на базе СДО Moodle / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова // Преподаватель XXI век. 2017. – № 4 (1). – С. 15-23.
7. Глотова, М.Ю. Система повышения квалификации учителей для формирования их готовности к построению информационно-образовательной среды учебного заведения / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова // Наука и школа. – 2018. – № 6. – С. 47-52.
8. Гончарова, Е.В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестн. НГГУ. – 2017. – № 2. – С. 3-11.
9. Гринько, М.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов / М.А. Гринько // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 3. – С. 18-22.
10. Зеер Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С. 74-82.
11. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: моногр. / под ред. Б. Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2018. – 320 с.
12. Кулешова, Г.М. Условия реализации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / Г.М. Кулешова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февр. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-7.htm>

13. Методические, программно-алгоритмические и технологические основы Internet-based системы дистанционного обучения [Текст] / О.Я. Кравец, А.А. Неприков, М.А. Глеков, И.В. Зубарев // Вестн. Воронеж. техн. ун-та. Сер. Проблемы качества подгот. специалистов. – 2018. – Вып. 6.2. – С. 67-74.

14. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии. Пирацентрическая технология [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Суртаева. – М. – Омск, 1974. – 22 с.

15. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – М., 2016. – 320 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Сленцова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

*Аннотация.* В статье представлены основные приемы коррекционной логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра с упором на методику прикладного анализа поведения (АВА-терапии). Методика АВА-терапии положена в основу большинства программ, направленных на психолого-педагогическую коррекцию расстройств аутистического спектра. В статье дается обобщенная характеристика данной терапии, описываются принципы ее действия, анализируются основные эффекты, которые достигаются в процессе использования на практике, а также раскрываются особенности использования данной методики в логопедической работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, аутизм, логопед, метод прикладной анализ поведения, АВА-терапия.

*Annotation.* The article discusses basic methods of corrective speech therapy for children with autism spectrum disorder, which is being focused on applied behavioural analysis (ABA-therapy). ABA-therapy methods are the basis for most programs aimed at psychological and special educational support for those with autism spectrum disorders. The article provides general description of this therapy, its principles are explained; main effects, which are achieved in the process of implementation, are analyzed, and also special features of using this technique in speech therapy for autistic children are explored.

*Keywords:* autism spectrum disorder, autism, speech therapist, applied behavioural analysis method, ABA-therapy

**Введение.** На сегодняшний день одной из важнейших проблем специального и инклюзивного образования продолжает оставаться организация комплексного и системного сопровождения детей с аутистическими расстройствами, а также разработка и внедрение новых эффективных форм коррекционно-логопедического воздействия. Данное обстоятельство обусловлено постоянным увеличением диагностирования этого нарушения в детской популяции, с одной стороны, и расширением возможностей по обучению и интеграции таких детей в общество, с другой.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это определенные нарушения в развитии, нередко вызывающие значительные социальные, коммуникативные и поведенческие проблемы. Термин «спектр» относится к широкому набору симптоматики, навыков и уровней нарушений, присущих людям с аутистическими расстройствами.

Одним из важных признаков расстройства аутистического спектра, отличающих данную патологию от других вариантов нарушения психофизического развития и являющихся ведущей причиной первичного обращения родителей таких детей к специалистам, является нарушение речи. Поэтому неслучайно то, что именно логопед становится тем специалистом, на которого возлагается первичная диагностика развития ребенка, а также дальнейшая консультация и скоординированность семьи относительно дальнейших действий [11, С. 50].

Целью нашего исследования является рассмотрение возможностей методов прикладного анализа поведения, как одной из самых популярных и эффективных практик работы с детьми, имеющими аутистические расстройства, в работе логопеда.

**Изложение основного материала статьи.** Проектирование и организация коррекционно-логопедической работы с аутичными детьми отличается своей спецификой, что выражается в особенных задачах, которые стоят перед специалистом. Важнейшей задачей логопеда при работе с ребенком, имеющим аутистическое расстройство, является установление контакта, побуждение к коммуникации, работа над собственно речью [10, С. 47].

При обнаружении подозрений о возможном РАС у обследуемого ребенка, логопеду не рекомендуется делать диагностический вывод и сообщать его родителям, как зафиксированный факт. Он лишь делает диагностическое предположение и мотивирует родителей к дальнейшему комплексному обследованию ребенка.

Для определения степени выраженности симптомов, мониторинга их динамики, логопед может воспользоваться опросом и шкалами, созданными зарубежными специалистами. Наиболее распространенными диагностическими шкалами наблюдения симптомов аутизма являются Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) и Childhood Autism Rating Scale (CARS). Эти методики позволяют тщательно проверить и оценить выраженность симптомов аутизма в баллах. Желательно, чтобы этап заполнения данных шкал происходил совместно с психологом и специальным педагогом [4, С. 49].

Разработка методик диагностики и коррекции является сложной задачей, что требует глубоких знаний и умение определять и учитывать определенные закономерности, тенденции, последовательность и этапы развития изучаемого явления.

Удачно разработанная диагностическая методика позволяет проследить состояние сформированности определенного процесса, функции, операции и т.д. на различных стадиях их развития и в различных условиях. Более того, качественно разработанная методика не только выявляет нарушения, но и помогает выяснить его причину, поврежденный психологический механизм, который к нарушению и установить место выявленного нарушения в структуре дефекта психофизического развития.

Именно такая диагностика позволяет направить дальнейшую коррекционную или восстановительную работу с детьми с расстройствами аутистического спектра в наиболее оптимальное и эффективное русло, нацелить ее не только на минимизацию проявлений симптомов, но и на устранение причин выявленных нарушений, приближению

функционирования речевой системы к показателям возрастной нормы, предупреждению возникновения вторичных дефектов на последующих этапах развития личности [13, С. 56].

В случае, если диагностическая методика имеет комплексный характер и направлена на последовательное изучение различных составляющих речевой деятельности с учетом последовательности их развития в онтогенезе и их взаимозависимости и взаимообусловленности, она не только позволяет определить актуальный уровень сформированности исследуемого процесса или функции, но и выявить место нарушения в общей последовательной схеме развития и наметить путь для дальнейшей коррекции и развития речевой деятельности с учетом предупреждения возможных вторичных отклонений.

Логопедическая работа с каждым ребенком с расстройством аутистического спектра проводится поэтапно, и может быть организована как индивидуально, так и в группах.

Ранняя логопедическая диагностика позволяет спланировать соответствующую индивидуализированную учебно-воспитательную коррекционную программу. По мнению М.В. Рождественской и С.Ю. Конопляста, к ней должны относиться следующие разделы: «развитие перцептивных, лингвистических, моторных, социальных знаний, умений и навыков, а также коррекция социально неблагоприятных форм поведения каждого ребенка, в частности. Все методики и этапы коррекции аутизма максимально эффективны, когда они индивидуально приспособлены, проводятся непрерывно, длительно и систематически» [9, С. 33].

С этой целью большинство учреждений для детей с расстройствами аутистического спектра используют комплексные методики – логопедическую работу, обучение навыкам коммуникации (как вербальной, так и невербальной), игротерапию, методики коррекции поведения, сенсорную и музыкальную терапию и т.д. [2, С. 201].

Учитывая, что аутичный ребенок имеет сквозные нарушения, коррекционное (или терапевтическое) влияние не может быть однонаправленным (например, только логопедическая помощь, или психотерапия). Коррекционная логопедическая терапия, направленная на создание способностей речевой коммуникации у детей с аутистическими расстройствами, базируется на принципе комплексности и включает следующие направления:

- 1) стимулирование у ребенка навыков просьбы и требования;
- 2) стимулирование проявления социально приемлемой ответной реакции;
- 3) формирование способности к комментированию и изложению информации;
- 4) формирование и развитие навыков привлечения внимания и способности задавать соответствующие вопросы по теме беседы;
- 5) формирование способности выражать свои эмоции, чувства, своевременно сообщать о них;
- 6) развитие готовности к формированию навыков диалога [1, С. 41].

Традиционная логопедическая работа, при которой выполняется постановка звуков, распространение словарного запаса, развитие способности к составлению предложений не является первоначально важной для детей с расстройствами аутистического спектра в начале коррекционной работы. Многие из таких детей могут говорить, но не понимают, зачем. Стоит помнить, что одно из их главных нарушений состоит не в отсутствии речи как таковой, а в дефиците или отсутствии потребности в коммуникации. И только при развитии способности к общению, пониманию его смысла происходит настоящий прогресс в становлении всех социальных функций, в том числе, и речи. Кроме этого, известны случаи, когда после логопедического массажа языка специальными зондами аутичные дети повторяли различными предметами (или рукой) подобные ощущения во рту, что, похоже, выполняло для них функцию аутостимуляции.

Указанное выше не умаляет роль участия логопеда в помощи ребенку с нарушениями аутистического спектра, а дает основания полагать, что речевую работу надо выполнять особенно тщательно. В таком случае логопед становится речевым терапевтом, больше дефектологом и психологом, чем логопедом, так как направленность работы – формирование способности к общению, что невозможно сделать с опорой только на языковые функции, а требует комплексной обработки психических структур ребенка.

Существует множество методик, используемых при работе с «особыми детьми». АВА-терапия (Applied Behavior Analysis), или прикладной анализ поведения, является на сегодняшний день одной из наиболее эффективных и доказательных методик коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Методологической основой прикладного анализа поведения является бихевиористическая теория, базирующаяся на «принципе контроля значимых для пациента стимулов в окружающей среде» [7, С. 64] и дающая возможность определить фактор и последствия поведения, обуславливающие, контролирующие, закрепляющие, и, главное – изменяющие конечное поведение.

При использовании АВА в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, можно выделить несколько этапов.

На первом этапе происходит контакт ребенка с новыми условиями, постепенная адаптация, налаживается эмоциональный контакт, что способствует созданию положительного эмоционального настроя. Основные правила этого этапа: учет эмоционального уровня и речевых возможностей ребенка; уютная, сенсорно благоприятная атмосфера, тихий и спокойный голос, плавные неторопливые движения логопеда.

Второй этап ориентирован на решение задач по формированию предпосылок речевого развития, стимулированию речевого подражания, предусматривающих работу со звукоподражанием, произвольным вниманием, навыками подражания в целом, речевым дыханием, пониманием обращенной речи, активизацией артикуляции, мышлением, инициативой и интересом к общению. На этом этапе необходимо создать такие условия, при которых у ребенка будет формироваться устойчивая связь «символ-предмет», что будет стимулировать потребность использовать экспрессивное вещание для взаимодействия с окружающими.

Основной целевой ориентир третьего этапа – формирование базового словарного запаса. При этом сосредотачивают усилия на развитии слоговой структуры слов, наращивании возможностей артикуляционного аппарата, развития звукопроизношения. В работе применяют предметные, двигательные (спортивные) и, по возможности, сюжетные игры с использованием глаголов повелительного наклонения. Можно создать индивидуальный для каждого ребенка логопедический альбом: с графическими символами звуков, с артикуляционными профилями, визуальными диалогами.

Четвертый этап направлен на формирование навыков диалогового общения в быту, а также организацию работы по улучшению качества звукопроизношения. Основная задача этого этапа – формирование и развитие спонтанного речи в игровой деятельности с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Эффективное вмешательство АВА – это не «одинаковый для всех» подход, и он не должен рассматриваться, как неизменный набор программ и отработок. Напротив, опытный терапевт подбирает задачи соответственно навыкам, потребностям, интересам, преимуществам ученика с учетом ситуации в семье. Поэтому программа АВА для одного ученика может отличаться от программы для другого. Программа АВА меняется, когда меняются потребности и функционирования ученика [5, С. 36].



В своей книге «Речевое (вербальное) поведение» Б. Скиннер классифицировал вещания по типам, или «речевыми/вербальными оперантами». Каждый из них выполняет свою функцию.

Поведенческая логопедическая терапия начинается по обучению манд-реакциям, или просьбой. Например, ребенок с расстройством аутистического спектра учится тому, что произношение слова «печенье» приводит к получению печенья. Как только ученик выразит данную просьбу, необходимо подкрепить упражнение, вновь повторив слово «печенье» и предоставив ученику желаемый объект. Затем продолжается отработка слова с использованием его в идентичном или аналогичном контексте [15]. При этом важно учитывать возможности ребенка, которому необязательно произносить само слово «печенье», он может выразить просьбу с помощью альтернативных сигналов. В некоторых случаях механическое указание на желаемый объект – уже большое достижение. Благодаря таким упражнениям, ребенок понимает, что коммуникация приводит положительным последствиям. Логопед, использующий АВА-терапию, выстраивает это понимание, чтобы помочь ученику сформировать коммуникацию для произношения слова или демонстрации просьба жестами.

Следует отметить, что в АВА изучаются принципы и законы поведения, то есть процессы, лежащие в основе воздействия на поведение, а также происходит практическое применение этих принципов. Этот метод эффективно применяется в реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра, а также с расстройствами речи и поведения, с целью формирования необходимых социально-бытовых навыков и социально значимого поведения [13, С. 24].

Терапия выполняет двойную задачу: с одной стороны, минимизирует избытки поведенческой реакции, с другой, формирует у ребенка необходимые навыки, которых нет [14]. В итоге использование данного двойного подхода позволяет достичь основной цели модификации поведения детей с расстройствами аутистического спектра: помочь быстрее адаптироваться к социальным условиям, стать более самостоятельными, улучшить способность к обучению. Это дает возможность ребенку посещать дошкольные и общеобразовательные инклюзивные учреждения, успешно взаимодействовать с другими людьми, интегрироваться в общество в целом.

Как уже было отмечено выше, основное направление работы логопеда, использующего АВА-терапию – функциональный анализ поведения, позволяющий определить причины и последствия поведения, которые обуславливают, контролируют и закрепляют это поведение. Проанализировав эти причинно-следственные связи, логопед может использовать их, чтобы изменить поведение.

Единицы анализа специалиста: предпосылки поведения (внешние стимулы, которые делают возможным возникновение поведения), непосредственно поведенческие проявления (конкретные действия субъекта, которые можно наблюдать) и последствия этих проявлений. Речь идет о том, что особенности "последствий" (то есть, того, что происходит после поведенческих проявлений) могут влиять на увеличение или уменьшение вероятности появления определенного поведения в будущем [12, С. 382].

Почему АВА-терапия эффективна в логопедии именно для работы с детьми с аутизмом и другими расстройствами психического спектра?

1. АВА принимает во внимание специфические характеристики ребенка с аутизмом. При этом обеспечивается максимальная индивидуализация, учет социальной истории развития ребенка, опыта семейной жизни и взаимодействия в школе и т.п. Поведенческий план всегда разрабатывается с учетом уникальной жизненной ситуации каждого ребенка.

2. Работа ведется над функциональными целями для обучения с помощью эффективных методик.

3. Происходит постоянный мониторинг эффективности применяемых методов и своевременная коррекция учебной программы.

В комплексе с АВА-терапией прекрасно зарекомендовал себя в работе с детьми с ранним синдромом аутизма Монтессори-материал. Упражнения предлагаются по материалам международного курса Монтессори-педагогике [6].

Стоит отметить, что коррекционная работа логопеда с детьми, которым поставлен диагноз «расстройство аутистического спектра», включает, помимо речевых упражнений, массу других методик. Так, дает позитивные результаты массаж по методике О.М. Новиковой. Цель такой логопедической процедуры – корректировка подвижности артикуляционного аппарата, формирование навыков звукопроизношения. Благодаря использованию методики Л.Г. Нуриевой [8], направленной на развитие активного и пассивного словарей ребенка, удается добиться высоких результатов. Активное внедрение методики на практике в логопедии стимулирует и развивает звуковое вещание у детей.

Нарушение речи и вообще восприятия информации обуславливает сложности в дальнейшем обучении ребенка с расстройством аутистического спектра. Однако используемая коррекционной группой, состоящей из воспитателей, логопедов, психологов, методика «глобального чтения», созданная Б.Д. Корсунской [3], и адаптированная к личным психофизическим и психоэмоциональным особенностям детей с аутистическими расстройствами, дает возможность обучить детей чтению и письму.

**Выводы.** Таким образом, организация коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, обуславливает потребность в поиске эффективных методов работы в разных условиях, в том числе с детьми, страдающими тяжелыми формами аутизма. Особенности ребенка, возможности семьи, ожидания родителей, позиция специалиста являются теми факторами, которые определяют выбор основного метода коррекционной работы.

Поведенческая терапия, как основной коррекционный подход, положительно влияет на формирование навыков, необходимых для социальной адаптации, и развитие коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра. Четкость построения и возможность своевременной актуализации коррекционной программы определяет эффективность поведенческой терапии при работе с детьми, имеющими аутистические расстройства.

Проблема организации коррекционно-логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является актуальной и далекой от своего окончательного разрешения. Сложность и разнообразие проявлений этого феномена в целом и непосредственно речевых нарушений у каждого конкретного ребенка вызывает необходимость взвешенного, строго индивидуального подхода к организации логопедической работы. Раннее начало логопедической работы в комплексе с другими необходимыми мерами медикаментозного, коррекционного и реабилитационного направлений выступает важной предпосылкой и залогом развития коммуникативной функции таких детей и возможности приемлемого функционирования в обществе.

#### **Литература:**

1. Бакушева В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. – М.: Лотос, 2004. – 154 с.
2. Казаева Е.А., Токарева Ю.А., Саванникова Н.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях инклюзивного образования // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 203-208.
3. Корсунская Б.Д. Обучение речи глухих дошкольников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 168 с.
4. Литвинова А.В. К вопросу систематизации речевых нарушений при аутизме // Логопедия. – 2013. – № 3. – С. 48-51.

5. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Бахрах-М, 2015. – 208 с.
6. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.
7. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
8. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
9. Рождественская М.В., Конопляста С.Ю. Ранний детский аутизм: учеб. пособие. – М.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2004. – 69 с.
10. Рождественская, М.В. Синдром органического аутизма у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 46-49.
11. Романова А.А. Особенности речи детей с аутистическими расстройствами // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 44-51.
12. Ситникова Е.А., Абакумова Е.А. Метод АВА-терапии в социализации детей с РАС // Воспитание как стратегический национальный приоритет: материалы конференции. Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2021. – С. 381-387.
13. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рима Пабблишинг, 2013. – 208 с.
14. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. 2nd edition. – Columbus: The Ohio State University, 2007. – 759 p.
15. Skinner B. F. The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1938. – 457 p.

**Педагогика**

**УДК 37.047; 376**

**кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

**магистрант Плевако Ирина Петровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию специфики профессиональной ориентации лиц с расстройствами аутистического спектра. Авторы рассматривают формирование способности к профессиональному и личностному самоопределению в качестве основного условия для успешной социализации лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС). В статье актуализирована идея жизненного и профессионального успеха личности, констатирована необходимость профессиональной ориентации и профессионального самоопределения в условиях вспомогательных образовательных организаций, что позволяет определить профессиональные намерения лиц с РАС, повысить их инициативность, самостоятельность и ответственность.

*Ключевые слова:* лица с расстройствами аутистического спектра, профессиональная ориентация, адаптация, коррекционно-развивающая работа, подростки, социализация.

*Annotation.* The article is dedicated to studying specificity of vocational guidance of persons with autism spectrum disorders. The authors examine capabilities for professional and personal self-identification as an essential condition for persons with autism spectrum disorder being successfully socialized. In the article the idea of personal and professional success in life takes on increasing importance, the necessity of vocational guidance and professional self-identification within subsidiary educational organizations is stated, thus helping to identify professional aims of people with autism spectrum disorders, improving their motivation, independence and responsibility.

*Keywords:* persons with autism spectrum disorder, vocational guidance, correction-and-development training, teenagers, socialization.

**Введение.** На сегодняшний день вопрос организация обучения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательном пространстве современной школы звучит чрезвычайно остро. Сложности внедрения образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в нашей стране связаны с разноплановыми проблемами обучения и воспитания. Среди них, в том числе, отсутствие системной ранней помощи в профориентации как первичного и необходимого звена образовательного процесса, что не позволяет определить направления развития на раннем этапе и начать необходимую работу по исправлению личностных отклонений и восстановлению нарушенных функций. Системная ранняя помощь в профессиональной ориентации должна предоставляться в соответствии с международными стандартами требований к деятельности служб ранней коррекции, что предусматривает грамотную и последовательную помощь ребенку, которая согласована между участниками педагогической междисциплинарной команды. Глобальными ошибками в этом контексте являются:

- 1) отсутствие учета приоритетной важности взаимодействия педагогов с детьми с аутистическими расстройствами и обстоятельств их жизнедеятельности в условиях образовательных учреждений;
- 2) занятия с ребенком преимущественно в индивидуальном режиме, что препятствует его социализации;
- 3) отсутствие системности коррекционно-развивающих мероприятий, которые применяют вне контекста профориентации лиц с расстройствами аутистического спектра;
- 4) отсутствие централизованной и соответствующей подготовки специалистов психолого-педагогического профиля, способных осознанно и эффективно осуществлять образовательную деятельность в отношении профориентационной работы с лицами с расстройствами аутистического спектра;
- 5) отсутствие преемственности образовательного процесса для детей с аутистическими расстройствами, а именно четкого маршрута по схеме «ранняя помощь – целенаправленная подготовка ребенка к самостоятельной жизни в дошкольном и общеобразовательном учреждении – налаживание последовательного перехода ребенка с расстройством аутистического спектра организации среднего профессионального и высшего образования».

Таким образом, основной целью представленного исследования является в рассмотрение специфики профориентационной работы с лицами, имеющими диагноз «расстройства аутистического спектра», в контексте задач построения непрерывной образовательной траектории.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема организации профессиональной ориентации как фактора профессионального самоопределения рассматривалась такими исследователями как: В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Е.А. Климов, Г.В. Резапкина, В.А. Рудаков и др. Профессиональное определение и профессиональную ориентацию как процесс усвоения социальных ролей в процессе социализации лиц с РАС изучали: С.В. Алехина, С. Болдуин, Б.В. Белявский, Д. Костли, Т.Р. Максимова, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, Н.Я. Семаго, А. Уоррен и др.

В частности, Е.А. Климов рассматривает профориентацию как систему форм, методов и средств, способствующих своевременному привлечению и вовлечению обучающихся в процесс общественного производства. Параллельно с этим процессом происходит объективная оценка и учет склонностей, способностей и индивидуальных особенностей детей, что обуславливает рациональное использование их личностного и профессионального потенциала [4, С. 126]. По мнению Т.Р. Максимова, профессиональная ориентация является «целенаправленной социально-психологической и педагогической деятельностью», которая ориентирована на то, чтобы подготовить обучающегося к совершению осознанного профессионального выбора, который будет соответствовать его личным интересам, способностям и склонностям [5, С. 17].

В контексте рассмотрения организации профориентационной работы с лицами с расстройствами аутистического спектра необходимо отметить особую роль педагогического состава образовательных организаций, в частности, педагогов, осуществляющих коррекционную работу. Определяющей составляющей профессиональной компетентности специалиста, работающего с подростками с аутизмом, по мнению В.М. Гребенниковой и Н.И. Никитиной, является аутопсихологическая компетентность, которая рассматривается как готовность и способность человека к целенаправленной работе над изменением собственных личностных черт и поведенческих характеристик. Именно эта способность проявляется в умении использовать потенциал собственных психических ресурсов, изменять собственное внутреннее состояние для создания позитивного взгляда на сложившиеся обстоятельства, овладеть, закреплять, контролировать новые знания и навыки, осуществлять перестройку деятельности, что особенно важно в случае возникновения форс-мажорных ситуаций, а также «создавать волевую установку на достижение значимых результатов» [3, С. 34]. Ряд зарубежных авторов отмечают, что педагоги, работающие с детьми, имеющими особенности развития, в частности, расстройства аутистического спектра подвержены профессиональному выгоранию, обусловленному эмоциональными, характерологическими и психологическими факторами. С. Болдуин, Д. Костли и А. Уоррен подчеркивают, что у педагогов, работающих с лицами с расстройствами аутистического спектра в условиях специального образования уровень профессионального выгорания выше, чем у педагогов общеобразовательной школы. Но в то же время коррекционные педагоги лучше понимают и контролируют свои эмоциональные переживания, чем педагоги общеобразовательной школы. Кроме того, существует взаимосвязь между эмпатией и эмоциональным напряжением коррекционных педагогов и между распознаванием эмоций и их коммуникабельностью [9, С. 2448].

Вышеназванные обстоятельства очень важно учитывать при формировании системы профориентации лиц с расстройствами аутистического спектра, для которых чрезвычайно важны выдержка и стабильное эмоциональное состояние педагогов. С.А. Морозов, Т.И. Морозова и Б.В. Белявский полагают, что для успешного преодоления профессионального выгорания педагогов следует учитывать следующие особенности их деятельности:

- педагог должен осознавать важность, стоящей перед ним задачи, качественно выполнять свои обязанности, адекватно выбирать средства, необходимые для достижения необходимых результатов, а также прогнозировать эффективность собственной деятельности;
- педагог должен быть уверен в успехе той деятельности, которой он занят, испытывать воодушевление, но в то же время осознавать ответственность, которая на него возложена;
- педагог должен испытывать личную заинтересованность в достижении результата, стремиться добиться успеха в решении поставленной перед ним задачи;
- педагогу необходима мощная мотивационная и волевая подпитка, которая позволит ему максимально мобилизовать свои силы, сосредоточиться на выполнении поставленной задачи, преодолевать препятствия, не поддаваясь сомнениям [6, С. 17-19].

По данным исследований Ф.Р. Волкмар и Л.А. Вайзнер для успешного решения ответственных задач коррекционный педагог, организующий профориентационную работу с подростками с расстройствами аутистического спектра, должен обладать личностными качествами, без которых невозможна работа с учащимися с особыми образовательными потребностями. Среди таких качеств авторы называют педагогическую отзывчивость и настойчивость в достижении поставленных целей [2, С. 104-105]. Именно умение тонко и адекватно реагировать на малейшие изменения в настроении, поведении и общем состоянии ребенка, терпение и понимание невозможности быстрых результатов, а также настойчивое и оптимистичное движение к поставленной цели являются залогом успешной профориентационной работы с детьми, имеющими аутистические расстройства.

Понятие профориентации лиц с расстройствами аутистического спектра с позиции личностного подхода рассматривает Г.В. Резапкина, которая рассматривает его «как систему мероприятий, направленных на выявление и развитие личностных качеств, интересов и способностей человека с целью оказания помощи в разумном выборе профессии, которая наиболее соответствует его индивидуальным возможностям» [7, С. 14]. По мнению автора, профориентационная деятельность с лицами, имеющими расстройства аутистического спектра, может быть раскрыта в социальном, экономическом, психолого-педагогическом и медико-физиологическом аспектах, каждый из которых направлен на решение определенных конкретных задач, соответствующим особым потребностям лиц с аутистическими расстройствами. В частности, социальный аспект раскрывается через передачу учащимся необходимой совокупности социально-значимых знаний, ценностей и норм, позволяющих формировать целостный образ социально-профессиональной деятельности и определить ценностные ориентиры в процессе профессионального самоопределения. Экономический аспект означает управление выбором профессии с учетом личностных особенностей, индивидуальных возможностей и особых потребностей лиц с расстройствами аутистического спектра. Психолого-педагогический аспект позволяет выявлять, развивать и учитывать индивидуальные особенности лиц с аутистическими расстройствами при формировании их профессиональной направленности. Медико-физиологический аспект обозначает проектирование системы профориентационной работы посредством объективного соотнесения требований к организации определенной профессиональной деятельности и физиологических и психических возможностей и особенностей лиц с расстройствами аутистического спектра.

Профессиональная ориентация тесно связана с профессиональным самоопределением, что обуславливает развитие саморегуляционных процессов личности в выборе ею профессиональной сферы, осознание профессиональных требований, своих возможностей. В общем понимании профориентационная работа должна быть направлена на развитие мышления

учащихся с расстройствами аутистического спектра, ответственности, самостоятельности, социальной адаптации, положительной самооценки [1, С. 14].

С нашей точки зрения, в процессе организации профориентационной работы с лицами с аутистическими расстройствами необходимо руководствоваться общепедагогическими принципами, обязательно учитывать возрастные особенности и осуществлять работу по всем направлениям: социально-экономическому, психофизиологическому, медицинскому, профессиональному.

Профессиональная ориентация подростков с расстройствами аутистического спектра может быть раскрыта через содержательную и организационную составляющие. Содержательная заключается в идеях, знаниях и убеждениях, которые влияют на трудовую социализацию в целом и являются базисным ядром профориентационного процесса. Организационная составляющая раскрывается через уже известные направления профориентации лиц с ограниченными возможностями в целом. В.А. Рудаков в качестве таких направлений определяет получение профессиональной информации, организацию профессионального консультирования, осуществление профессионального отбора, создание условий для профессиональной адаптации, проведение профессиональной диагностики. По мнению автора, структурное построение профессиональной ориентации определяется конкретными составляющими, основными из которых являются профориентация, профконсультация и профотбор [8, С. 14].

Мы полагаем, что в контексте организации профориентационной работы с лицами с расстройствами аутистического спектра к основным компонентам профориентации необходимо отнести профессиональное просвещение, профессиональную диагностику и профессиональный отбор. Среди этапов профориентационной работы с лицами с аутистическими расстройствами мы выделяем: профессиональное информирование (в том числе, профобразование), профессиональное консультирование, профессиональный отбор и адаптацию с учетом медико-физиологических показателей развития. Осуществление профориентационной работы с подростками с расстройствами аутистического спектра требует использования четко определенных форм, методов и средств, направленных на оптимизацию этого процесса, овладение определенными социальными компетенциями.

Профориентационные методы можно условно разделить на следующие группы: информационно-справочные, диагностические, поддерживающие, стимулирующие. Информационно-справочные методы позволяют передать обучающимся необходимую информацию посредством знакомства со справочной литературой, мотивирующей профессиональной рекламой, специалистами, являющимися представителями конкретных профессий. Диагностические методы раскрываются через проведение закрытых и открытых бесед, интервьюирование, проведение опросов, прохождение личностных тестов, включенное и невключенное наблюдение, профессиональные пробы. Поддерживающие методы состоят в проведении индивидуальной и групповой психотерапии. Стимулирующие методы способствуют принятию решений, осознанию перспективы профессионального развития в различных профессиональных сферах, выбору конкретной специализации и образовательной организации, в которой можно получить профессию.

Наряду с традиционными средствами профориентационной деятельности с лицами с аутистическими расстройствами выделяем также альтернативные средства профориентации, которые предусматривают различные нововведения психологического сопровождения подростков со спектром аутизма, которые внедряются в процесс профессиональной адаптации. К ним относим информационные, диагностико-консультативные и формирующие средства. Информационные средства внедряют с целью информирования молодежи о содержании профессиональной деятельности, требованиях, которые выдвигает профессия к человеку, его личностным качествам и способностям, способствующим эффективному выполнению задач определенной деятельности. Диагностико-консультативные средства внедряются для профессиональной психодиагностики и консультации, а также обеспечения процесса изучения психологических характеристик лиц с расстройствами аутистического спектра, их способностей к определенной профессиональной деятельности. Формирующие средства стимулируют развитие профессионально важных качеств личности.

В целом, профессиональная подготовка лиц с расстройствами аутистического спектра к профессиональной деятельности основывается на овладении соответствующими методами и приемами ее осуществления, овладении системой правил и процедур выполнения различных задач профессиональной деятельности. Анализ литературных источников, а также реальная практика профориентации подростков с аутистическими расстройствами показывает существование значительного разрыва между теоретическими и методическими наработками и реальной подготовкой учащихся к самостоятельной профессиональной жизни. Целью работы педагогов должно стать определение комплекса диагностического инструментария для установления профессиональных особенностей подростков с расстройствами аутистического спектра в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях.

**Выводы.** Проблема выбора профессии стоит перед любыми подростками, но сегодня она приобретает особую актуальность, в связи с теми изменениями, которые происходят в обществе, государстве и мире в целом. Оптимальное соотношение запросов рынка труда, требований конкретной профессиональной деятельности и индивидуальных особенностей лиц с аутистическими расстройствами определяет эффективность их профессионального выбора и успешность в выбранной профессиональной сфере. На выбор профессии влияют различные факторы: представление о себе, наличие способностей и профессионально важных личностных черт, а также практический опыт, который ребята с расстройствами аутистического спектра могут получить благодаря методу профессиональных проб. Перед подростком с аутистическим расстройством стоит важная задача: понять, какая именно профессия ему нужна. Для того, чтобы не ошибиться, необходимо определиться со своими стремлениями, представлениями, мотивами и трезво осознавать собственные возможности. Именно педагоги и психологи, осуществляющие коррекционную работу, должны сделать все возможное для того, чтобы процесс профессионального самоопределения подростков с расстройствами аутистического спектра был успешным и результативным.

Мы полагаем, что данная проблема может быть разрешена благодаря разработке и внедрению комплексной программы профориентационной работы с подростками с расстройствами аутистического спектра, включающей такие составляющие, как: достаточное информирование о профессии и направлениях ее получения; стимулирование потребности в обоснованном выборе профессии; определение уровня сформированности профессионального самоопределения у подростков с аутистическими расстройствами; разработка и реализация обоснованного плана профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
2. Волмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
3. Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Некоторые аспекты социально-педагогического сопровождения профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №. 9-3. – С. 30-34.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
5. Максимова Т.Р. Составление примерных программ профессиональной ориентации подростков с РАС: Региональный ресурсный центр. – Сургут: СГПУ, 2018. – 44 с.
6. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. Некоторые вопросы профессиональной ориентации подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 3. – С. 3-20.
7. Резапкина Г.В. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект. – Сыктывкар: КРИО, 2014. – 48 с.
8. Рудаков В.А. Особенности работы по профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2017. – 35 с.
9. Baldwin S., Costley D., Warren A. Employment Activities and Experiences of Adults with High Functioning Autism and Asperger's Disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. – Vol. 44. – P. 2440-2449.

Педагогика

УДК 373.31

**кандидат педагогических наук, доцент Ткачук Алла Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

**кандидат педагогических наук, доцент Томилина Лилиана Лаврентьевна**

Государственное образовательное учреждение

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема поликультурного воспитания учащихся в образовательном пространстве начальной школы. Для эффективного поликультурного воспитания учащихся начальных классов в общеобразовательной школе представлен комплекс педагогических условий, сформулированных и охарактеризованных на основе анализа научных исследований и собственной практики. Представлен поликультурный материал по приобщению младших школьников к родной культуре, по ознакомлению с культурами других народов, в целях подготовки учащихся к межкультурному общению и взаимодействию.

*Ключевые слова:* педагогические условия, поликультурное воспитание, начальная школа, учащиеся начальных классов.

*Annotation.* The article deals with the problem of multicultural education of students in the educational space of an elementary school. For effective multicultural education of primary school students in a general education school, a complex of pedagogical conditions is presented, formulated and characterized on the basis of an analysis of scientific research and our own practice. Presented is a multicultural material on introducing younger students to their native culture, on acquaintance with the cultures of other peoples, in order to prepare students for intercultural communication and interaction.

*Keywords:* pedagogical conditions, multicultural education, primary school, primary school students.

**Введение.** Проблема поликультурного воспитания как аспекта педагогической деятельности, является одним из важнейших направлений научного поиска и практической реализации, ориентированной на социализацию личности в многонациональной среде. Поликультурное воспитание является одно из направлений формирования приднестровской идентичности через выстраивание диалога культур народов Приднестровской Молдавской Республики (ПМР), эффективная форма укрепления межнационального согласия и мира.

Доктрина образования ПМР одной из приоритетных задач объявляет «воспитание патриотов Приднестровья, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью», где важнейшим средством воспитания национального самосознания, гражданственности и патриотизма школьников является поликультурность [4].

Особое внимание на необходимость поликультурного воспитания младших школьников, в том числе познания национальных и культурных особенностей своего региона, указано в государственном образовательном стандарте начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики (ГОС НОО ПМР), поликультурная направленность представляет собой «совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями» [2]. В ГОС НОО ПМР подчеркивается необходимость воспитания и развития качеств личности на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения к его многонациональному, поликультурному и поликонфессиональному составу.

Поликультурное воспитание учащихся в образовательном пространстве начальной школы обеспечивается реализацией совокупности педагогических условий.

**Изложение основного материала статьи.** Термин «поликультурное воспитание» получил распространение в мировой педагогике в середине XX века, но данная проблема продолжает волновать многих исследователей учебно-воспитательного процесса и в настоящее время. Это нашло свое выражение, прежде всего в научно-педагогической разработке концепции поликультурного образовательного пространства, в исследованиях В.П. Борисенкова, С.К. Бондыревой, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, Г.М. Коджаспировой, М.Н. Кузьмина, Л.Л. Супруновой и др. Весьма актуальным является тезис о ключевой фигуре поликультурного воспитания – педагоге. Конструктивные идеи по этому вопросу содержатся в исследованиях Т.А. Гелло, В.Ф. Гуцу, И.В. Колоколовой, Л.В. Коноваловой, А.К. Макаровой, Л.Т. Ткач, А.А. Ткачук.

О процессе поликультурного воспитания и его наполнении конкретным учебно-методическим содержанием находим много плодотворных идей в работах З.П. Васильевой, Г.Н. Волкова, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Н.П. Сенченкова, Н.В. Силиструару, Л.Л. Супруновой, Н.Н. Ушнурцевой.

Для эффективного поликультурного воспитания учащихся начальных классов в общеобразовательной школе представлен комплекс педагогических условий, сформулированных и охарактеризованных на основе анализа научных исследований и собственной практики.

Педагогические условия в исследованиях Е.Н. Васильевой определяются как «качественная характеристика основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, которая отражает основные требования к организации педагогической деятельности» [1, С. 12]. М.И. Шалин, дал наиболее точное определение понятия «педагогические

условия», как «процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних обстоятельств с единством внутренних сущностей и явлений» [11, С. 48]. Исходя из выше приведенных определений, дадим свою трактовку этого понятия. Итак, в данной работе под педагогическими условиями понимается «совокупность обстоятельств педагогического процесса, влияющих на обучение, воспитание и развитие личности обучающегося».

Реализация педагогических условий поликультурного воспитания осуществляется через: обогащение базовых образовательных дисциплин поликультурной проблематикой, путем включения, в учебный процесс дополнительных материалов, способствующих поликультурному просвещению всех учащихся начальной школы (вне зависимости от их национальной принадлежности); введение спецкурсов, отражающих национальную духовную культуру и историю представленных в школе этнических групп; организацию воспитательной работы в образовательном учреждении [8, С. 121-122].

На ступени начального общего образования были реализованы педагогические условия поликультурного воспитания учащихся начальных классов: использование поликультурного потенциала учебных предметов начальной школы; обогащение поликультурным содержанием учебно-воспитательного процесса начальной школы; организация поликультурного взаимодействия во внеурочной деятельности. При реализации педагогических условий у младших школьников будут сформированы поликультурные знания, а также будет определена направленность учащихся на позитивные эмоционально-ценностные и уважительно-толерантные отношения в учебных и реальных ситуациях, ведущих к межкультурному общению и сотрудничеству в поликультурном социуме.

Анализ учебно-методической литературы показал, что существенную роль в поликультурном воспитании младших школьников, играют такие учебные предметы, как «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство», «Математика», «Музыка», «Технология», «Иностранный язык», «Русский язык» и другие. Каждый учебный предмет в силу своих возможностей раскрывает определенные стороны поликультурной воспитанности учащихся начальной школы. Нами был подобран поликультурный материал по приобщению младших школьников к родной культуре, по ознакомлению с культурами других народов, в целях подготовки учащихся к межкультурному общению и взаимодействию.

Приведем примеры использования поликультурного материала в процессе проведения различных уроков в начальной школе:

1. *На уроках чтения:* проведение уроков с поликультурным содержанием: «Сказки народов Приднестровья (чтение и инсценировка)»; круглый стол «Что общего в сказках о животных у разных народов?»; викторина «Народные сказочные герои»; дискуссия «В чем особенность волшебных сказок народов Приднестровья?»; сочинение «Приднестровье – Родина моя»; экскурсия в музей города Тирасполь и др.

2. *На уроках русского языка:* выполнение заданий, основанных на поликультурном материале, сочинения «Мой родной язык», «Народы Приднестровья – дружная семья»; составление «Этнографического словаря», в котором содержатся характеристики народов, проживающих на территории Приднестровья: молдаване, украинцы, русские, болгары, гагаузы, цыгане, евреи, немцы и другие.

3. *На уроках окружающего мира:* выполнение проектного задания на тему: «Легенды о зарождении земли у разных народов»; дискуссии «Отношение к природе в фольклоре народов Приднестровья»; уроки «Страницы истории (о народах Приднестровья)»; экскурсия в краеведческий музей района; выполнение проектных заданий: «Роль животных в жизни каждого народа»; «Растения в жизни человека»; круглый стол «Земля – наш общий дом» и др.

4. *На уроках математики:* выполнение заданий с поликультурным материалом, составление учащимися заданий, связанных с поликультурной тематикой (творческая работа), беседа «Геометрические фигуры в узорах национальных костюмов молдавский, украинский, русский и т.д.», составление из геометрических фигур национального узора (творческая работа), выполнение проекта «Старинные меры величин» и др. Поликультурный материал для составления задач содержал в себе такие данные, как численность населения основных народов, живущих в Молдавской Приднестровской Республике, площадь территории их проживания; длина реки Днестр, площадь озер и др.

5. *На уроках музыки:* прослушивание и разучивание гимна ПМР; выполнение проектных заданий «Народные музыкальные инструменты», «Известные исполнители национальных песен» и др.

6. *На уроках изобразительного искусства:* знакомство с флагом, гербом Приднестровья; рисование на темы «Символы государства», «Моя Родина». Иллюстрирование сюжетов литературных произведений писателей Приднестровья Т. Пономарева «Сиреневый бражник», «День рождения»; Г. Георгиу «Букет цветов»; И. Крянгэ «Кошелек с двумя денежками»; В. Прохина «Снеговик»; Н. Дендеморченко «Егоркин дом»; В. Романчука «Дом родной» и др. способствуют приобщению учащихся к родной культуре, культуре других народов, населяющих край, а от региональной культуры – к мировой.

Иллюстрирование народных сказок: русские народные сказки «Гуси-лебеди», «Маша и медведь»; молдавские народные сказки «Серый волк», «Фэт-Фрумос и солнце», «Легенда о ласточке»; украинские народные сказки «Хроменькая уточка», «Рукавичка», где отражены идеи взаимоуважения людей других этнических групп, их человеческое достоинство, быть вежливым, скромным, а также быть верным своему долгу и чести.

Беседа «Особенности национальной одежды народов Приднестровья»; рисование на тему: «Моя семья (в национальных костюмах)» и др.; круглый стол «Символика народных узоров Приднестровья»; декоративное рисование варежки, фартука, полотенца с национальным орнаментом; рисование на тему: «Национальные праздники» («Мэрцишор», «Масленица», «Рождество»).

Были проведены занятия по тематическому рисованию в начальных классах: иллюстрирование русских народных сказок «Гуси-лебеди», «Маша и медведь»; иллюстрирование молдавских народных сказок «Серый орел», «Фэт-Фрумос и солнце», «Легенда о ласточке»; иллюстрирование украинских народных сказок «Хроменькая уточка», «Рукавичка»; иллюстрирование произведений детских писателей родного края: Пономарева Т. «Сиреневый бражник», «Два Мазая», «День рождения»; Георгиу Г. «Букет цветов»; Крянгэ И. «Кошелек с двумя денежками»; Прохина В. «Снеговик»; Дендеморченко Н. «Егоркин дом»; Романчука В. «Дом родной» и др. [7, С. 245]

Образы культуры народов мира складываются из зрительных впечатлений: архитектура Бендерской крепости, интерьеры соборов, живопись, графика, скульптура. Эти впечатления расширялись с помощью литературных, поэтических образов. Например, стихи поэтов Г. Гурски «Как и отец», Н. Дендемарченко «Кто страшнее», В. Вангели «Шапка Гугуце», о природе родного края Г. Пономарева «Сиреневый бражник», Ю. Анников «Белые лебеди», О. Иваненко «Спокойной ночи», Л. Кудрявцева «Совесть», П. Воронько «Мальчик Помогай», углубляли знания учащихся о природе, труде, быте, культуре народов Приднестровья, России, Молдовы, Украины. Широко использовались на уроках изобразительного искусства также игровые формы: «Найти отличия», «Подбери нужный цвет», «Молдавские узоры», «Рушник или ковер» и др.

7. *На уроках технологии:* беседа «У истоков народных ремесел», экскурсия в музей изобразительных искусств города Тирасполь; дискуссия «В чем красота национальной одежды русского, молдавского и украинского народа?»; кухонное

полотенце, салфетка с национальной вышивкой; выполнение проектного задания «Народные художественные промыслы нашего края»; лепка глиняной посуды (чашка, горшок, кувшин) с национальным орнаментом; организация выставки работ «Народные сказочные персонажи: сходство и различие» и др.

В процессе поликультурного воспитания учащихся начальных классов широко использовалось народное творчество как фольклор, музыка, театр, танец, изобразительное и декоративное искусство, архитектура. Как подчеркивает Н.В. Силистрару «Фольклор обладает большими и проверенными веками воспитательными возможностями, способными познакомить учащихся с мировоззрением разных народов, их историей, бытом, промыслами и ремеслами. В фольклоре отражаются важнейшие представления народа о главных жизненных ценностях труде, семье, любви, общественном долге, родине. К фольклорным жанрам относят пословицы и поговорки, загадки, прибаутки, потешки, песенки, былины, легенды, сказки и др.» [13, С. 98].

Таким образом, использование поликультурного потенциала учебных предметов начальной школы способствовала положительной мотивации в изучении особенностей своей культуры, приобщению к ней, в получении более широкого представления об этнических культурах нашей республики, содействовало уважительно-толерантному отношению к этносам и их культурам.

В настоящее время перед педагогами организаций начальной школы ПМР поставлена задача подготовить ребенка к жизни в обществе, обеспечивая тот уровень социализации, который поможет ему установить связь с окружающим миром приобщиться к культуре, усвоить традиции, нормы, ценности общества, в котором ему предстоит жить.

С целью изучения опыта учителей начальных классов МОУ «Тираспольская средняя школа № 17 им. В.Ф. Раевского» в активизации поликультурного воспитания младших школьников, была проведена беседа. Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что педагоги единодушны в своем мнении о целесообразности усиления поликультурной воспитательной направленности всех учебных дисциплин 92% – считают необходимым улучшить соответствующее учебно-методическое комплексы. Учителя начальной школы указывают, что при отборе содержания учебного материала, следует учитывать его влияние на этическое-нравственное и эстетическое воспитание, ориентированное на повышение культуры межнационального общения и сотрудничества.

Анжела Леонидовна Стефанова, учитель высшей категории указывает, что «именно в стенах школы учащиеся должны сформироваться как человек, личность, способная к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, понимающей и уважающей другие культуры». Этого мнения придерживается Елена Витальевна Ромашко «сущность поликультурного воспитания является воспитание человека как носителя родной культуры, понимающего, знающего, ценящего и культуры соседних народов, ведь ребенок начинает познание мира с того, что есть в семье, на его родной улице, в его родном городе, селе».

Для обогащения поликультурного содержания образовательного процесса на ступени начального общего образования, Совет по образованию Министерства просвещения ПМР утвердил программу «Живем в мире и согласии». Целью программы является воспитание социально компетентных, креативно-мыслящих и толерантных личностей, сознательных граждан и патриотов своей родины, знающих и любящих свой родной край, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и преумножать его природный, экономический и культурный потенциал [5, С. 2].

Данный курс «Живем в мире и согласии» в начальной школе состоит из четырех взаимосвязанных и структурно единообразных годовых программ, каждая из которых имеет свое название, отражающее ведущую идею содержательной части курса в соответствующем классе: I класс: «Я, моя семья и моя Родина»; II класс: «Место, где мы живем»; III класс: «Трудимся, учимся и отдыхаем вместе»; IV класс: «Гордимся Приднестровьем».

Приведем пример тематического планирования для 4 класс по программе курса «Живем в мире и согласии».

*Тема года: «Гордимся Приднестровьем».*

*Раздел «Социальная компетентность»:* «Родина и мир. Мир – жизнь в согласии»; «Отношение к Родине и миру у народов Приднестровья»; «Конструктивное общение, дружба и сотрудничество».

*Раздел «Моя Родина»:* «Исторические события, которые сделали Приднестровье известным в мире»; «Археологические места и находки Приднестровья»; «Наши соотечественники и знаменитые личности»; «Религиозные деятели Приднестровья»; «Поэты и писатели Приднестровья»; «Поем о нашей Родине на разных языках»; «Художники Приднестровья».

*Раздел «Соцветие культур»:* «Наш край гостеприимный. Туризм в Приднестровье»; «Приднестровцы – радушные хозяева и гостеприимные друзья»; «Откроем для друзей наш край родной»; «Блюда, которые мы любим готовить»; «Орнаменты народов Приднестровья»; «Ремесла, прославившие Приднестровье. Известные мастера».

*Раздел «Языковая среда»:* «Принимаем гостей, приветствуя их на языках Приднестровья»; «Лучшие сувениры Приднестровья для гостей».

*Раздел «Нравственность»:* «Они сражались за Родину»; «Родительский дом – начало начал»; «Милосердие в ПМР» Центры помощи детям, животным; «Наш личный пример» [5, С. 12-14]. В данной программе осуществляется реализация педагогических условий поликультурного воспитания младших школьников.

В течение года в работе с детьми используются такие формы, как эссе «Семья», проекты «Моя родословная», «Мой город», «Семья за здоровый образ жизни», «Праздничный семейный календарь».

Мы анализировали примерную программу внеурочной деятельности по направлению «Социальное развитие личности» «Я, ты, он, она – вместе целая страна» 1-4 класс автора В.В. Улитко.

Особенностью данной программы является ее концентрическое построение: для каждого класса она содержит единые тематические линии, которые расширяют информационное поле, уровень и глубину социальных практик от класса к классу: «Духовные традиции Приднестровья» (православие, история, искусство, язык, фольклор); «Объекты краеведения Приднестровья» (музеи, памятные места, храмы и монастыри); «Примеры героев отечественной истории как образцы нравственного поведения»; «Основы религиозного мировоззрения»; «Основы светской этики»; «Социальные практики и маршруты краеведения» [9, С. 8-9].

По итогам освоения программы поликультурной направленности личностными результатами являются: *ценностное отношение:* к истории родного края и Приднестровья в целом, традициям и культуре народов нашей страны, народному творчеству; к общечеловеческим духовно-нравственным основам мироустройства; к труду взрослых людей, к профессиональному становлению в целом; к семье как основе человеческого существования; к самореализации в социальном творчестве, познавательной и практической, общественно полезной деятельности; *осознанное уважительное отношение:* к традиционным религиям и религиозным организациям, к вере и религиозным убеждениям; к родителям и заботливое отношение к старшим и младшим; к окружающим людям, понимание индивидуальности необходимости каждого для окружающих; *активная позиция младшего школьника:* в необходимости быть полезным окружающим людям и

готовности прийти на помощь; в осуждении жестоких, безнравственных поступков по отношению к людям или животным [9, С. 10].

**Выводы.** Отмечая многообразие имеющихся в теории понятий поликультурное воспитание, за основу в данной статье берется его определение как приобщения подрастающего поколения к этнической общенациональной и мировой культуре в целях формирования личности, готовой к межкультурному общению и сотрудничеству в многокультурной полиэтнической среде, как целенаправленной социализации учащихся, результатом которой является поликультурная образованность и воспитанность, предполагающая формирование поликультурной личности, обладающий способностью к свободному диалогу с представителями разных культур.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в образовательном пространстве начальной школы обеспечивается реализация педагогических условий по поликультурному воспитанию: направленность содержания предметных дисциплин на поликультурную подготовку учащихся начальной школы; апробация факультативного курса «Живем в мире и согласии» в образовательном процессе; использование разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности и интерактивных методов организации учебно-воспитательного процесса; обогащение поликультурным содержанием образовательного процесса на ступени начального общего образования.

Таким образом, на конкретном материале осуществлялось поликультурное воспитание младших школьников. Основным показателем педагогической эффективности предложенных педагогических условий является формирование и развитие познавательно-творческого интереса младших школьников к искусству, бережное отношение к памятникам культуры, воспитание поликультурной личности учащихся, а именно, уважительного отношения к культуре другого народа.

#### **Литература:**

1. Васильева Е.Н. Организационно-педагогические условия подготовки учителя в ИПК РО к инновационной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Н. Васильева. – Красноярск, 2001. – 24 с.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. <http://minpros.info/index.php>. (дата обращения: 6.08.2021)
3. Мафтей, А.Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мафтей А.Г. – Тирасполь, 2007. – 215 с.
4. Постановлению Верховного Совета Приднестровской Молдавской Республики «Об утверждении доктрины образования в Приднестровской Молдавской Республике» 18 марта 2005. – № 2109. – САЗ 05-12 <https://www.ulpmr.ru/ul/show/> (дата обращения: 08.08.2021).
5. Программа курса внеурочной деятельности «Живём в мире и согласии» по духовно-нравственному воспитанию для начальной школы (Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР). Сост. С.К. Турчак. – Образовательный центр «Развитие». – Тирасполь, 2016. – 36 с.
6. Соколова П.Ю. Формирование этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов в общеобразовательной школе. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ П.Ю. Соколова. – Саранск, 2014. – 247 с.
7. Теоретико-методические основы организации духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе: Монография / сост. А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурцева, М.Г. Тымчек; науч. ред. О.В. Китикарь. – Тирасполь, 2018. – 314 с.
8. Ткачук А.А. Воспитательный процесс в поликультурной школе / А.А. Ткачук // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 121-122
9. Улитко, В.В. Примерная программа внеурочной деятельности по направлению «Социальное развитие личности» «Я, ты, он, она – вместе целая страна» для 1-4 класс / В.В. Улитко // ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации» / НИЛ «Инновационная школа Приднестровья». – Тирасполь, 2017. – 54 с.
10. Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Поликультурная компетентность педагога: Монография. [Электронный ресурс]: научное электронное издание (монография). ФГБОУ ВПО «АГУ», 2015. – 141 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24241180> (дата обращения: 18.01.2018).
11. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 47-49.
12. Шаяхметов, Б.Р. Поликультурное воспитание в образовательной среде современной школы / Б.Р. Шаяхметов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 16 (306). – С. 333-335. – URL: <https://moluch.ru/archive/306/68960/> (дата обращения: 05.08.2021).
13. Silistraru, N.V. Etnopedagogie / N.V. Silistraru. – Ch., Ed. CEP al USM, 2003. – 245 p.

**Педагогика**

#### **УДК 37.016**

**кандидат педагогических наук Уткина Татьяна Викторовна**

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**кандидат педагогических наук Гвильдис Татьяна Юрьевна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Аннотация.* Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью применять новые подходы и теории в образовании, анализ образа Петербурга, применение сравнительно-исторического и типологического методов, преподнесение материала обучающимся.

*Ключевые слова:* модернизация образования, современные подходы, преподаватель, обучающийся, символ, мифологизм, образ Петербурга, обучение, творчество, интерпретация.

*Annotation.* The relevance of the chosen topic is due to the need to apply new approaches and theories in education, the analysis of the image of St. Petersburg, the use of comparative historical and typological methods, the presentation of material to students

*Keywords:* modernization of education, modern approaches and theories, teacher, student, symbol, mythologism, the image of St. Petersburg, education, creativity, interpretation.



**Введение.** Педагогом не может стать каждый, это должно быть заложено в душе. Педагог – это человек, в котором должны сочетаться такие качества как: эрудированность, уверенность в себе, любовь к детям, саморазвитие, стремление к прогрессу и уважение. Разве без уважения к ребенку, мы сможем построить с ним хорошие отношения? Дети охотно будут учиться, если будут понимать, что их уважают. Педагог должен четко структурировать свои знания и преподносить их обучающимся. В системе образования делается все для этого.

Современное общество прогрессирует, мы можем наблюдать большие достижения в области науки и техники, развивается медицина, вместе с тем все больше и больше увеличиваются требования к системе образования. Сейчас важно, чтобы педагог не просто выдавал теоретический материал, но и дополнял его определенной интерактивной информацией, использовал в своей работе как можно больше дополнительных ресурсов, это могут быть интернет-источники, наглядные пособия, лично созданные схемы, презентации, таблицы, интеллект-карты. Детям проще воспринимать информацию в таком ключе, и, если технологии это позволяют, почему бы не использовать данный метод образования и развивать его в дальнейшем. Современные программы и учебники, опираясь на важнейшие достижения, прежде всего, истории и теории литературы, выявляют необходимость в обучении литературе интенсивнее переходить от знаний – к пониманию, смыслам прочитанного, освоенного.

**Изложение основного материала статьи.** В период модернизации школьного литературного образования с новой остротой встаёт вопрос о стратегиях литературного развития читателя-школьника как основы эффективного преподавания предмета, что, в свою очередь, определяет выбор программ, концепций, технологий уроков, а также моделирование новых форм проведения занятий. Первостепенное внимание в школьном литературном образовании всегда уделялось сознательному чтению, которое невозможно без учёта суверенности читательского восприятия, его углубления в процессе анализа текста, без целостного постижения литературы, включающего в себя и индивидуальность художника слова, и особенности его поэтики, и критические оценки, и место конкретного произведения в отечественной и мировой культуре. Необходимо также заметить, что изучение литературы не будет продуктивным при отсутствии у учащихся навыков обобщения материала, ибо литературоведческое знание, как и любое научное, предполагает последовательную цепочку обобщений, ведущую к адекватному постижению авторских смыслов. Именно обобщение в немалой степени способствует формированию логико-понятийного аппарата, стимулирует развитие мышления и интеллекта обучаемого. В настоящее время обобщение трактуется целым рядом крупных исследователей, работающих в различных областях науки, как ядро способностей. Также определено, что обобщение является механизмом, характеризующим саму способность через качество осуществляемой деятельности. Поэтому одной из основных задач современного литературного образования является эффективная организация процесса самостоятельного добывания и применения знаний, в ходе которого учащиеся овладевают обобщёнными способами познавательной деятельности, применимыми в различных областях знания.

Как один из вариантов нового подхода, можно использовать демократический стиль ведения урока, когда ученик и учитель равноправны. В центре подготовки педагога должен оказаться деятельностный подход (организация и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельности ученика в общем контексте его жизнедеятельности) [2 С. 78]. Педагог должен вдохновлять ребенка на самообучение, саморазвитие, на самостоятельный поиск информации. Важно побуждать учеников задавать вопросы по теме урока, нужно учить ребят формулировать свои высказывания, говорить правильным, красивым языком.

В настоящее время в гуманитарной науке проблема диалога и понимания получила широкий резонанс, к этой же проблеме, представленной в контексте альтернативных технологий, отмечается интерес и в современной педагогике. С.П. Лавлинский, говорит о «монологическом» и «диалогическом» подходе к организации деятельности на уроке литературы.

Так на уроке, через проблемно созданную ситуацию или через проблемные вопросы ученики сами могут сформулировать цель занятия и выработать задачи. При таком взаимодействии в диалоге с учителем ученики «вытаскивают на поверхность» имеющиеся у них знания, которые нужны для решения поставленных задач [9, С. 1]. Именно здесь используется подход «Новое не может быть изучено без опоры на старое». С помощью педагога, ребенок открывает новые для себя знания, которые старается целенаправленно применять в будущем.

В рамках «диалогового» урока «проблемное» обучение, нацеленное, на коммуникативную и творческую деятельность учащихся в процессе решения проблемных ситуаций на уроке литературы и рассматриваемое, как альтернатива репродуктивной деятельности. Проблемный вопрос и цепочка вопросов, задающая направление для решения проблемной ситуации, формулируются учителем с учетом сферы интересов учащихся, с одной стороны, и трактовки художественного произведения, с другой стороны. На уроке – диалоге вопросы формулируют ученики.

В своей работе можно применить метод групповой работы, разделить учеников, раздать каждой группе определенные задания, это позволит наладить взаимодействие между собой и повысить познавательную активность учащихся на занятии. Также групповые работы это один из интересных, живых методов, которые в свою очередь воспитывают сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать компетенции у ребят всего класса. Во время данного метода, можно применить подход «Возможность для обучения друг друга», когда ребята помогают друг другу, объясняют непонятный материал, делятся между собой полученной информацией. Как один из вариантов, можно рассматривать «Развитие диалогической беседы в классе». Беседа является процессом взаимным, в котором идеи проходят в двух направлениях и благодаря этому, продвигают ученика вперед. Немаловажен подход «саморегуляции», в нем ученики развивают способности к пониманию, контролю и отслеживанию опыта обучения посредством метапознания. Под «Рефлексией и обдумыванием идей», понимается формулировка полученных знаний, определение дальнейшей работы, корректирование образовательного пути. Обязательно нужно давать время на «выдвижение гипотез и обдумывание», тогда дети смогут проанализировать полученные знания, чтобы применять их в дальнейшем [8 С. 12-14].

При планировании урока учитель должен учитывать возрастные и интеллектуальные особенности учащихся, создавать благоприятный психологический климат в классе [6, С. 11]. Иначе говоря, все, чему научится ребенок, должны дать ему его родители или учителя. Л.С. Выготский отмечает: «Важно, чтобы обучение шло с опережением. В зависимости от возраста у ребенка могут возникать естественные кризисы, которые в работе педагога необходимо учитывать» [3, С. 4]. Каждое изменение в образовании должно быть продумано, анализировано, изучено, нельзя допускать ошибок, ведь это наши дети, это будущее нашей страны.

Для исследования новых подходов в системе образования представим урок литературы на примере интерпретации романа А. Белого «Петербург».

Может показаться, что это такой же обычный город, как и все, что в нем не происходит ничего сверхъестественного, что люди там живут спокойной, размеренной жизнью, проспекты, по которым они ходят каждое утро не отличаются от других. Так вот, сначала мы тоже так думали, но исследовав данную тему, поняли, что это великий город, город, символы которого заложены в произведениях великих классиков. Не будь Петербурга не было бы «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского, поэмы «Медный всадник» А.С. Пушкина, «Петербургских повестей» Н.В. Гоголя, «Возмездие» А.А. Блока. В истории русской литературы есть много произведений, в основу которых заложен именно Петербург с его собственной символикой и мифологией. Нам стало интересно, почему так много писателей обращаются к Петербургу? В литературе, да и в обществе в целом, он стал восприниматься не просто как город, а как новая столица [1, С. 374]. Символ новой России, символ будущего. В интерпретации Петербурга можно отметить две тенденции. Каждый относился к нему по – своему, одного поэта этот город восхищал и завораживал, другого пугал и вызывал страх. Одни писатели видят в нем продукт сознания, город с чудовищными нелепостями, другие обращают внимание на своеобразную роль повествователя, который, обыгрывая роль автора, как бы на глазах читателя собирает и разбирает конструкцию романа.

Ознакомившись с рабочей программой по литературе, авторами которой являются Б.А. Ланин и Л.Ю. Устинова [7], мы выяснили, что А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.А. Блока изучают на уроках в старшей школе. Все они упоминали в своих произведениях Петербург, его образ, его символы. Но в качестве писателя – символиста нельзя забывать Андрея Белого, который объединил в своем романе легенды города и черты литературных образов, созданных А.С. Пушкиным, Ф.М. Достоевским, Н.В. Гоголем. Среди персонажей мы можем наблюдать тени героев «Медного всадника», «Идиота», «Шинели». Творчество А. Белого можно рассматривать как дополнительный материал к основной теме урока, посвященного анализу образа Петербурга в творчестве различных авторов. Рассмотрим каждого из писателей подробнее и выясним какой точки зрения они придерживались относительно образа Петербурга.

Красной нитью через все творчество А.А. Блока проходит символизм. Представленные им пейзажи полны отвлеченных образов, призванных передать символическое соответствие внешнего мира природы и мира внутреннего. Писатель имел личную связь с городом, был зависим от него. Если в городе тускло и сыро, то в душе становится тоже самое. «Сумрачный, призрачный город, город – виденье готовый исчезнуть, раствориться в рассветной дымке...», – писал А.А. Блок.

Если говорить о А.С. Пушкине, то он относится к числу поэтов, который говорил о двойственности вызываемых чувств, в отношении образа Петербурга. С одной стороны, это прекрасная архитектура, неопишная природа и красота Невы, с другой его бедность, дух неволи, скука и холод...

«Город пышный, город бедный.

Дух неволи, стройный вид

Свод небес зелено-бледный

Скука, холод и гранит...»

В представлении Н.В. Гоголя Петербург – пасмурный город нищих, противостоящих блеску Невского проспекта. Впечатления писателя не оправдали его ожидания: «Петербург мне показался вовсе не таким, как я думал, я его воображал красивее, великолепнее...» [5].

Наибольшую сложность представляет многоступенчатость творения, где каждая фигура отбрасывает длинную тень уходящих в бесконечность символических значений. Действие романа «Петербург» А. Белого разворачивается на грани бытия и небытия, в пространстве, которого, как доказывает автор, не существует: «Если же Петербург не столица, то – нет Петербурга», он – математическая точка, не имеющая измерения. Есть бесконечность бегущих проспектов с бесконечностью бегущих пересекающихся призраков. За Петербургом же-ничего нет [1, С. 377].

Влияние этого как бы не существующего города на российскую империю огромно. Писатель отмечает, что именно в моменты переживаний он ощутил этот город в полной мере, прочувствовал каждое изменение, наблюдал за поступками и поведением людей. А. Белый, как и все говорил о Петербурге, как о городе призраке, возникшем на пустом месте, но вскоре ставшим символом России. Идеальные бесконечные проспекты, начерченные будто по линейке, ровные длинные улицы в осознании символистов, связаны со смертью. «Петербургские улицы обладают несомненным свойством: превращают в тени прохожих, тени же петербургские улицы превращают в людей» [1, С. 369].

И. Иванов в своих заметках делает заключение, что нет более точного описания серых петербургских вечеров, когда, идя по городу можно видеть лишь мутную тень, которая движется по проспекту. Каждый образ, каждая предметная, цветовая, звуковая деталь отбрасывает уходящую в бесконечность многогранную тень символично-метафорических значений [3, С. 16]. Все достопримечательности Петербурга выступают как символы города, формируют собственную мифологию.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что многие писатели анализировали пространство Петербурга, видели его солнечным и дождливым, призрачным и мрачным. Мы наблюдаем большое количество контраста как среди жителей города, так и среди пейзажа. Петербург – город «страшный», но в тоже время великий. Вечная, непреходящая тема в русской литературе [1, С. 377].

Представив Петербург на уроке с позиции применения новых подходов нам удастся заинтересовать детей его пространством, им самим захочется отыскать как можно больше символов этого города, возможно, даже самостоятельно исследовать данную тему. Необходимо использовать разные подходы в изложении информации: это может быть презентация, которая помогает наглядно представить некоторые позиции относительно картины города, его пространства, кадры пейзажа, изображения писателей, музыкальное сопровождение, которое помогает окунуться в настроение города, прочувствовать его величие или же скуку и грусть.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что появление в образовании новых методов, подходов, инноваций и теорий позволяют преподнести детям знания в интересной и понятной для них форме, более глубоко воспринимать материал. При помощи деятельностного подхода, интерактивного обучения, вызываем интерес обучающихся, создаем яркое впечатление от полученной информации, а эмоции и яркие впечатления, как мы знаем, способствуют долговременной памяти.

#### Литература:

1. Белый А. Петербург, образ и символы / А. Белый // Своеобразие Петербурга. – М. – 2008. – С. 374 - 381.
2. Бирюкова О.И. Педагогическое образование сегодня: от теории к практике / О.И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №3. – С. 77-80.
3. Войчук М. Возрастные особенности развития по Л.С. Выготскому. Понятие о кризисах, их особенности / М. Войчук // Возрастная психология. – 2013. – №2. – С. 2-16.
4. Зайцева М.Н. Мифология Петербурга / М.Н. Зайцев // Мифология и символика. – СПб. – 2014. – [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2526>
5. Иванов И. Заметки к антропософскому контексту романа А. Белого «Петербург» / И. Иванов // Андрей Белый в изменяющемся мире: к 125-летию со дня рождения. – М., Наука. – 2014. – С. 14-25.

6. Кукуев А.И. Современные подходы в образовании / А.И. Кукуев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №3. – С. 10-12.
7. Ланин Б.А. Литература. Программа 5-11 классы / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова. – М.: Литература, 2006. – С. 62-80.
8. Румянцева А.Е. Реализация технологии деятельностного подхода как эффективное условие повышения качества образования / А.Е. Румянцева // Педагогическая мастерская. – 2012. – С. 12-14.
9. Топчая В.Н. Современные подходы в образовании / В.Н. Топчая // Новые теории и подходы в образовании. – 2016. – №4. – С. 1-2.

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Фассахова Гузель Рафкатовна**  
Казанский государственный аграрный университет» (г. Казань);  
**старший преподаватель кафедры иностранных языков Исламова Лилия Рустамовна**  
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);  
**студентка Климагина Анастасия Игоревна**  
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

### ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В данной работе исследуется понятие «межкультурная коммуникация на иностранном языке». Авторы анализируют задачи и способы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием фразеологических единиц на занятиях по иностранному языку.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, общение, иностранный язык, образование, культура.

*Annotation.* This paper researches the concept of "intercultural communication in foreign language lessons". The authors analyze the tasks and ways of developing students' intercultural communicative competence by using phraseological units in foreign language classes. The authors analyze their experience at foreign language lessons.

*Keywords:* intercultural communication, communication, foreign language, education, culture.

**Введение.** В мире множество языков, культур и традиций, и они взаимодействуют друг с другом каждый день. Важным составным элементом этого взаимодействия является коммуникация, предполагающая не только межличностное взаимодействие, но и обмен информацией в обществе. Коммуникация – это та цель, к которой стремится человек, чтобы жить в этом мире, обогащаясь не только своей культурой, но и культурой других национальностей. Человек не может комфортно жить, не общаясь с окружающим миром. Но для успешной коммуникации нужен не только язык, но и знание культуры народа, на чьем языке происходит общение. Поэтому в процессе овладения языком необходимо также изучение культуры народа. Этот процесс получил название межкультурная коммуникация, который был введен в научный оборот в 70-е годы XX века [4]. Межкультурная коммуникация – это сложное и комплексное явление. Оно включает разнообразные направления и формы общения между людьми, которые относятся к различным культурам [6]. В основном выделяют четыре формы межкультурной коммуникации – прямую, косвенную, опосредованную и непосредственную [1]. При прямой коммуникации участники общения сообщают и получают информацию друг от друга, при этом сообщения могут быть как устные, так и письменные. При этом наибольший эффект достигается посредством устной речи, сочетающей вербальные и невербальные средства. В косвенной коммуникации, которая носит преимущественно односторонний характер, информационными источниками являются произведения литературы и искусства, сообщения радио, телевизионные передачи, публикации в газетах и журналах и т.п. Опосредованная и непосредственная формы коммуникации различаются наличием или отсутствием промежуточного звена, выступающего в роли посредника между партнерами. В качестве посредника может выступать человек, техническое средство. Коммуникация, опосредованная техническими средствами, может оставаться прямой (разговор по телефону, переписка по электронной почте), но при этом исключается возможность использования невербальных средств. Коммуникация, утверждает С.Г. Тер-Минасова, правит людьми, их жизнью, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира. И всякая попытка осмыслить коммуникацию между людьми, понять, что способствует ей и что мешает, важна и оправдана, т.к. общение – это модус существования человека [6]. В рамках межкультурной коммуникации исследуется феномен общения представителей различных культур и связанные с ними проблемы. В этом заключается особенность межкультурной коммуникации. Изучением проблем и задач межкультурной коммуникации занимаются как российские ученые, так и зарубежные, такие как: Джанкин Скотт (Jenkin Scott) [9], Джордж Трейдер (George Trager), Рэй Бердвистелл (Ray Birdwhistell). Следует отметить отечественных ученых, которые уделяют внимание этой проблеме, таких как Е.И. Пассов [3], М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова [1], А.П. Садохин [4], П.В. Сысоев [5]. Изучают этот вопрос также И.Г. Кондратьева [14], А.В. Фахрутдинова [7], Д.Р. Сабирова [12], [13], И.В. Терентьева [15], Л.Г. Чумарова [8] и др.

Фундаментальные подходы к исследованию иностранного языка как средства межкультурной коммуникации изложены в работах С.Г. Тер-Минасовой [6].

Однако особенности и возможности иностранного языка как средства межкультурного общения в высших учебных заведениях до сих пор до конца не изучены и требуют дополнительного анализа и исследований, особенно в условиях многонационального общества.

Исследование было основано на подходах, которые определили его цель и задачи. Цель исследования – изучение проблем межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка.

**Изложение основного материала статьи.** Введение в педагогику и методику понятий межкультурной коммуникации качественно меняет сущность и содержание целей обучения иностранному языку. Следовательно, перед преподавателем стоят задачи, которые необходимо решать на занятиях по иностранному языку, такие как:

- студенты должны понимать носителей языка;
- при помощи иностранного языка студенты должны иметь возможность общаться;
- изучить традиции и обычаи страны изучаемого языка;
- понимать и воспринимать национальные отличия изучаемой культуры;
- уметь донести до носителей языка специфику и уникальность своей культуры, т.к. межкультурная коммуникация подразумевает взаимообогащение;

– расширять индивидуальную картину мира за счет изучения другого языка. Студенты не только изучают иностранный язык: грамматику, лексику, фонетический строй языка, стилистику, развивают коммуникативные навыки, но также изучают его культурные особенности: историю, традиции и обычаи, реалии повседневной жизни.

Мы, как педагоги, считаем, что теория и практика обучения языку и культуре должна быть основана на диалоге культур родного и изучаемого иностранного. Для того чтобы получилось общение, необходимо понимание культуры того народа, чей язык студент изучает. Под культурой в контексте межкультурного компонента обучения иностранным языком ученые понимают свод знаний и опыта, позволяющий обучающимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации [1]. Исследователь межкультурной коммуникации С.Г. Тер-Минасова считает, что «культурная картина мира – образ мира, преломленный в сознании человека, т.е. мировоззрение человека, создавшегося в результате его физического опыта и духовной деятельности» [6].

Но для межкультурной коммуникации на начальном этапе изучения иностранного языка характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной. Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится сравнению родной национальной культуры с культурой страны изучаемого языка. Только при наличии этого компонента общение станет именно межкультурным. Студентов необходимо научить понимать иностранную культуру, и положительно воспринимать реалии изучаемого языка для эффективной коммуникации с носителями изучаемого языка в дальнейшем. Таким образом, иностранный язык формирует личность, способную воспринимать другую культуру, общаться в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой иного языкового образа мира. Если студент изучает только лингвистический аспект языка, то в процессе общения возникают проблемы взаимопонимания, такие как, например, непонимание традиции и обычаев страны и связанные с ними устойчивые выражения. Для того, чтобы понять выражение английского народа «It rains cats and dogs» (русс: «Льет как из ведра»), необходимо знать историю его происхождения.

Для этой цели педагоги используют пословицы и поговорки народа, чей язык изучается студентами. Пословицы и поговорки отражают менталитет, историю народа, традиции и обычаи страны, национальную кухню и др.

Коллективная работа по поиску и сравнению идиом родного народа с изучаемым иностранным являлась главной составляющей для формирования межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Фразеологические единицы как мини тексты помогают нам в эффективной коммуникации с носителями языка.

Ясно, что невозможно изучить все идиомы носителей языка. Это процесс долгий и требует постоянной самостоятельной работы студента. В качестве основы для отбора идиом в межкультурной коммуникации мы взяли принципы их воспитательной ценности, принцип от простого к более сложному, принцип вариативности, интереса, мультикультурализма, и возможность создавать интересные упражнения, такие как, например:

- ✓ Конкурс лучших переводчиков пословиц и поговорок: с русского на английский, с английского на русский языки;
- ✓ Конкурс на лучший рисунок с пословицами и поговорками;
- ✓ Конкурс на лучшую интерпретацию пословиц и поговорок;
- ✓ Конкурс знаний фразеологизмов, отражающие исторические события страны, реалии жизни; традиции и обычаи и др.

Менталитет играет важную роль в процессе понимания культуры народа. Пытаясь понять культуру народа, чей язык студенты изучают, они сталкиваются с некоторыми парадоксами и трудностями, такими как непонимание носителей языка, когда они используют некоторые фразеологические единицы. Чтобы преодолеть некоторые недоразумения в межкультурной коммуникации, мы решили найти некоторые фразеологические единицы, связанные с историей страны, такие как:

Turn a blind eye- (русс: Закрывать глаза – игнорировать что-то). Чтобы понять, почему англичане так говорят, необходимо знать историю происхождения этой идиомы. Так, во время битвы при Копенгагене в 1801 году командующий британскими войсками адмирал сэр Хайд Паркер подал сигнал адмиралу Горацио Нельсону прекратить атаковать флот датских кораблей, используя систему сигнальных флагов. Нельсон поднес подзорную трубу к слепому глазу и сказал: “Я действительно не вижу сигнала”, – и продолжил атаку. После своего успеха сэр Хайд Паркер был опозорен, а Нельсон стал главнокомандующим флотом.

Чтобы понять выражение «Caught red-handed» (досл.: «поймать красную руку») т.е. «быть пойманным на месте преступления», почему именно «красную», нужно изучить историю происхождения этого выражения, которое датируется 1432 годом. Этот термин относится к старому английскому закону, который предусматривал наказание любого человека, убившего животное, которое ему не принадлежало. Чтобы быть осужденным, он должен был быть пойман с кровью животного, все еще на его руках.

Идиома «Bury the hatchet» (досл.: «зарыть топор войны» – положить конец конфликту и заключить мир.) связан с историей Северной Америки. Во время мирных переговоров между пуританами (группой английских протестантов-реформатов) и коренными американцами. После заключения мирного соглашения вожди племен закопали все свои топоры, ножи, дубинки и томагавки, сделав таким образом все оружие недоступным.

Если начинать каждое занятие использованием в речи таких идиом, то со временем речь студента обогатится и облегчит дальнейшую коммуникацию с носителями языка.

Несомненно, изучая фразеологические единицы, студенты могут преодолеть не только языковой барьер, но и преодолеть культурный барьер. Фразеологические единицы являются средством для взаимопонимания участников общения. Они очень полезны для подготовки к межкультурной коммуникации, для реального взаимодействия носителей двух культур.

Межкультурная коммуникация в высшем образовании также связана со стереотипами и реалиями. Задача педагогов, преподающих иностранный язык, состоит в том, чтобы найти какие-то средства, которые помогают преодолеть стереотипы и понять людей. Для этого очень полезны фразеологические единицы (идиомы, пословицы и поговорки), отражающие образ мышления народа. Вместе со студентами выяснять, почему так говорят носители языка? Есть этому объяснение? И т.д. Например:

Play fast and loose – вести нечестную игру; поступать безответственно; играть чьими-либо чувствами; дословно играть быстро и проигрывать.

Put somebody in the cart – поставить кого-либо в тяжелое положение; дословно посадить кого-либо в повозку.

Для развития коммуникативных навыков студентов могут быть использованы следующие упражнения:

1. Угадайте значение идиомы по картинке.
2. Найдите перевод идиом, которые отражают реалии повседневной жизни.
3. Какие особенности британского народа отражены в следующих пословицах и поговорках, таких как:
  - ✓ Silence is gold.

- ✓ Great boast, small roast.
  - ✓ First think, then speak.
  - ✓ Keep your mouth shut and your ears open.
  - ✓ No wisdom like silence.
4. Объясните значение русских реалий иностранцу. Почему мы так говорим?
- ✓ Аршин проглотил.
  - ✓ Гол как сокол.
  - ✓ Кричать во всю ивановскую.
  - ✓ Затрапезный вид и др.

**Выводы.** Студенты должны не только знать грамматический, лексический, фонетический уровень изучаемого иностранного языка, но также понимать культурные особенности народа, чей язык они изучают. Понимание уникальности этой культуры должно идти через сравнение уникальности своей культуры, истории, религии и социальной действительности. В этом процессе развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов педагогу важную помощь могут оказать фразеологические единицы как изучаемого иностранного языка, так и родного. Их можно использовать для понимания реалии повседневной жизни, истории, традиции и обычаев. С ними можно составлять много интересных упражнений. Фразеологические единицы помогут сделать учебный процесс интересным, обогатить языковое представление мира студента.

#### **Литература:**

1. Гузикова М.О. Фофанова П.Ю. Основы межкультурной коммуникации. – Екатеринбург: Из-во Уральского университета, 2015. – 124 с.
2. Коньшева А.В. Современные методы преподавания английского языка. Тетра Системы. – Москва, 2011. – 304 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Феникс: Глосса-Пресс-Москва, 2011. – 640 с.
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.
5. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках новых направлений в обучении культуре страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2001. – 4. – С. 16-20.
6. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. – № 15.2 (95.2). – С. 1-7. – 2015. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/20723/> (дата обращения: 17.03.2021).
7. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г. Современные тенденции социо-ориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект / Ученые записки КГАВМ. – 2015. – Т. 221. – С. 228-235.
8. Chumarova, L., Kasimova R., Gataullina, R. (2019) "Pedagogical Value of Folklore", The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – Volume LXXVIII. – IFTE 2019. – 805-811. – 2020
9. Jenkins, Scott, "Understanding the Impact of Cross-Cultural Communication Between American and Japanese Businesses" (2020). Senior Theses. 374. [https://scholarcommons.sc.edu/senior\\_theses/374](https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/374)
10. Khuziahmetov A.N., Valeev A.A. Advantages of bilingual training in national schools // XLinguae. – 2018. – Vol. 11, Is. 1. – P. 114-125.
11. Roulet, E. (1972). Linguistic Theory, Linguistic Description, and Language Teaching. London, Longman.
12. Sabirova D.R. et al. Comprehension of the English National Character in Building Professional Linguistic Culture // Journal of Educational and Social Research. – 2019. – Vol. 9. – Is. 3. – P. 101-106.
13. Sabirova D.R., & Khanipova, R.R. (2019) Innovative approaches to teaching and learning English as second and English as a foreign language in multilingual education. Humanities & Social Sciences Reviews. – Vol. 7., Is. 6. – 45-48.
14. Solovyova E.G., Kondrateva I.G., Pomortseva N.P., Sattarova, A.I. (2019) Competence-based and Cultural Approaches // J Sociology Soc Anth, 10(4): pp. 148-152
15. Terentyeva I.V., Chumarova L.G., Fakhрутдинова A.V. Education of students by means of national and cultural heritage // Hamdard Islamicus. – 2020. – Vol. 43, Is.1. – P. 1279-1286.

**Педагогика**

#### **УДК 371**

**директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Фомина Александра Павловна**  
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

#### **ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* Проведенное автором исследование особенностей ценностных ориентаций подростков в условиях реформирования России позволило рассмотреть важнейшие социальные проблемы. Автором также выявлены основные тенденции изменения ценностных ориентаций детей подросткового возраста. В статье отмечена стабильность в отношении общечеловеческих ценностей. Результаты исследования показали, что в эпоху крушения многих идеалов, для детей непреходящей ценностью остается семья. Установлена переориентация ценностей подростков на личное благополучие, выживаемость, самосохранение личности, выявлено усиление процесса индивидуализации, а также, значительная девальвация ценностей, связанных со служением обществу, государству. То обстоятельство, что преобладающее большинство подростков остановилось на собственной личности, можно объяснить сложившейся обстановкой в обществе, когда человек дол жен рассчитывать на свои силы. Основные результаты проведенных исследований могут быть использованы при разработке программ воспитания, при подготовке программ теоретических курсов в сфере обучения педагогических кадров, Проведенное исследование показывает, что отсутствие идеологии в обществе способствует разрушению политических убеждений или приводит к появлению новых политических норм.

*Ключевые слова:* подростки, ценностные ориентации, духовный климат, иерархия ценностей, этика, ценность общения.

*Annotation.* The author's study of the features of the value orientations of adolescents in the conditions of reforming Russia allowed us to consider the most important social problems. The author also identified the main trends in the value orientations of adolescent children. The article notes stability in relation to universal values. The results of the study showed that in the era of the collapse of many ideals, the family remains an enduring value for children. The reorientation of the values of adolescents to personal well-being, survival, self-preservation of personality has been established, the strengthening of the process of individualization has been revealed, as well as a significant devaluation of values associated with serving society and the state. The fact that the overwhelming majority of teenagers have settled on their own personality can be explained by the current situation in society, when a person must rely on his own strength. The main results of the conducted research can be used in the development of educational

programs, in the preparation of theoretical courses in the field of teaching teaching staff, The study shows that the absence of ideology in society contributes to the destruction of political beliefs or leads to the emergence of new political norms.

*Keywords:* teenagers, value orientations, spiritual climate, hierarchy of values, ethics, value of communication.

**Введение.** Перемены, происходящие сегодня в российском обществе, меняют и экономические отношения, и духовный климат общества, изменяя представления о добре и зле, о запретах и одобрениях. Общество пытается создать новый социальный тип человека «раскрепощенного», обладающего независимостью и самостоятельностью в принятии решений. Но не получим ли мы людей, ориентированных на достижение личного благополучия любой ценой? Сейчас мы говорим о выработке новой иерархии ценностей, но процесс этот не быстрый, поэтому, именно, современным подросткам предстоит быть творцами системы ценностных ориентаций. Сегодня исследование ценностных ориентаций подростков приобретает стратегический характер по нескольким причинам. Во-первых, от того какие ценности будут сформированы у подростков сегодня, зависит путь развития нашего общества. Во-вторых, именно, в подростковом периоде происходят глубокие изменения в сознании и системе взаимоотношений, начинается формирование человека, стремящегося к обретению прочного социального статуса. В-третьих, возраст современного подростка совпал с периодом крушения прошлых идеалов и возникновением новых ценностных ориентаций или возрождением забытых ценностей, а сами подростки ещё не обладают достаточным нравственным и социальным опытом.

**Изложение основного материала статьи.** Проблеме формирования ценностных ориентаций посвящено значительное число работ, как зарубежных (Ф. Вернон, К. Клакхон, Г. Олпорт, М. Рокич, В. Франки и др.), так и отечественных исследователей (Б.Г. Ананьев, С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.П. Тугаринов, В.Г. Алексеева, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.). В отечественной литературе отдельные аспекты формирования ценностных ориентации в различных воспитательных системах рассмотрены в трудах ученых-педагогов J I.B. Байбородовой, Н.И. Болдырева, Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, Г.Н. Волкова, В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой. Ими проделана плодотворная работа по изучению содержания ценностных ориентаций подростков, в результате чего сложилась научная картина, отражающая сложные процессы, происходящие в подростковой среде. Между тем, современные исторические условия требуют постоянной диагностики реального состояния и динамики этих процессов. Для определения содержания ценностных ориентаций подростков в различных сферах деятельности и определения тенденции их эволюции мы проводили исследование ценностных ориентации подростков в школьных коллективах МБОУ Марковская ООШ и МБОУ СОШ пос. Городищи Владимирской области и МБОУ СОШ № 1 г. Орехово-Зуево Московской области. Время проведения: 2020-2021 гг. Общая выборка респондентов составила 542 человека в возрасте от 12 до 15 лет.

Для их изучения использованы методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (блок инструментальных ценностей, ценностей-средств), в модификации Б.С.Круглова. Тестирование проводилось путем оценки каждой ценности (18 ценностей сокращено до 16) по 5-балльной шкале в порядке повышения значимости ценности. Методика позволила нам определить особенности системы ценностей современных подростков.

Анализ результатов осуществлялся по количеству баллов, так и по содержательным блокам: этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности; ценности самоутверждения, ценности принятия других. Для дифференциации системы ценностей подростков мы дополнительно определили их иерархию – путем перевода баллов в ранговые позиции. Использование методики исследования индивидуальных ценностей Ш. Шварца (адаптирована В.М. Карандашевым) расширило сведения о когнитивном уровне развития системы ценностей подростков. В целом указанная методика использовалась нами для измерения значимости десяти типов ценностей и позволила выявить нормативные идеалы, ценности подростков, которые влияют на развитие их личности, но не всегда проявляются в их деятельности и поведении. Во время проведения методики подростки младше 14 лет иногда возникали сложности в понимании отдельных систем ценностей, которых (по рекомендации В.М. Карандашева) возможно было избежать путем более детального объяснения предложенных в методике утверждений.

Применение методики «Ценностный спектр» (ЦС) Д.А. Леонтьева позволила расширить данные о формировании эмотивного компонента системы ценностей подростков. Использование данной методики позволило выявить состояние субъективной ценностно-смысловой реальности личности подростков и ее пределы (я, окружающий мир, семья, учеба и другое), ценностные компоненты и направленность личностного смысла во временной перспективе: значение (смысл) прошлого опыта, осмысленность настоящего (реальность здесь и сейчас) и осмысленность будущего (значение цели). Анализ результатов осуществлялся как по количественным показателям значимых предельных ценностей-смыслов, так и в рамках их представленности в каждой из сфер (обучение, окружающий мир, семья, дружба и другие ценности).

Методика «Диагностика реальной структуры системы ценностей личности» С.С. Бубновой направлена на изучение реализации системы ценностей подростка в реальных условиях жизнедеятельности. Данная методика содержит 66 вопросов и два варианта ответов: «да» и «нет». В методике предложено 11 типов системы ценностей: приятное времяпрепровождение, отдых; высокое материальное благосостояние; поиск и наслаждение прекрасным; помощь и милосердие; любовь; познание нового в мире, природе, человеке; высокий социальный статус и управление людьми; признание и уважение людей и влияние на окружающих; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе; общение; здоровье.

В качестве дополнительного инструментария использована методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла.

Кратко представляю анализ результатов исследования.

Анализ полученных результатов показал, что большинство доминирующих ценностей относятся к блоку ценностей общения («жизнерадостность», «воспитанность», «честность»), что обусловлено возрастными особенностями и актуальными потребностями респондентов исследуемой группы. Для подростков следующей важной ценностью является «образованность». Указанный факт не является удивительным, поскольку исследования системы ценностей подрастающего поколения последнего десятилетия убеждают, что в сознании современных подростков формируется тип личности, характерный для западного общества – личности, которая прежде всего ценит себя и считает, что ее деятельность, успех в жизни и т. п. зависят именно от нее.

Именно поэтому подросток осознает значимость образования для себя и собственного будущего. С одной стороны, это неплохо, ведь ориентация на собственные силы, ум, способности при достижении жизненных целей требует работы над собой, настойчивого овладения знаниями. Впрочем, главное, чтобы при выполнении этих задач не формировалась человек-эгоист, которая сможет переступить через все ради достижения своей цели.

Таким образом, можно отметить, что у обследованных подростков доминируют базовые ценности, обеспечивающие успешность их социализации. С одной стороны, их набор (воспитанность, образованность) достаточно традиционен, с другой стороны, такие ценности как жизнерадостность и честность указывают на пути и способы достижения успешности в среде взрослых и сверстников.

Наиболее значимой является ценность «самостоятельность», важность для подростков этой ценности не является удивительной, поскольку характерной особенностью подросткового возраста является стремление к взрослости. Подросток стремится к самостоятельности во всем – от выбора конкретного способа действий к творчеству. Принимая во внимание, что анализ ценности осуществляется на уровне декларируемых ценностей, нормативных идеалов, то в результате имеем, что подросток стремится к самостоятельности, требует уважения со стороны окружающих к собственным решениям, но на практике еще не может полностью отвечать за собственные поступки.

Следующую рейтинговую позицию у подростков занимает ценность «безопасность». Важность этой ценности для периода отрочества связываем прежде всего с трансформационными изменениями в обществе, в сфере политики, экономики. Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и для себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений, безопасность семьи, взаимопомощь, здоровье.

Так, ценность «здоровье» занимает высшую ступень, но существует диссонанс между словесно-декларируемой, осознаваемой ценностью здоровья и реальным поведением, направленным на сохранение и укрепление здоровья. Одну из высоких рейтинговых позиций занимает ценность «счастливая семейная жизнь», то есть большинство подростков испытывает потребность в семье, ее создании и сохранении, хотя, к сожалению, институт семьи в современной России находится в кризисном состоянии, что подтверждается значительным количеством разводов (в среднем на два зарегистрированных брака приходится один развод).

Результаты исследования показали, что в эпоху крушения многих общественных ценностей, идеалов для детей непреходящей ценностью остается семья, потребность жить счастливо вместе с родителями.

Наличие хороших и верных друзей занимает следующую рейтинговую позицию по значимости ценности. Значимость ценности «друзья» не является удивительной, поскольку большинство подростков уделяет значительное внимание именно общению со сверстниками. Значимость общения, «реакция группирования» являются особенностями подросткового возраста, и они очень высоко оценивают дружбу и друзей, их влияние на собственную жизнь. У подростков с на следующей ступени стои терминальная ценность «любовь». Такое распределение ценностей является вполне закономерным, поскольку начало пубертатного периода бесспорно влияет не только на физиологические особенности подростка, но и на его мировоззрение, поведение; у подростков возникает интерес к противоположному полу, появляется эмоциональная привязанность и, в конце концов, именно любовь.

С помощью дисперсионного анализа мы выявили закономерную связь ценности «красота природы и искусства». Данная ценность является одной из самых незначимых для подростков. Поясним эту закономерность: во-первых, возраст исследуемой группы очень юный, а переживания высоких эстетических чувств, связанных с красотой окружающего мира и произведениями искусства является характерным для более зрелых личностей; во-вторых, индивидуальные особенности каждого человека разные, поэтому получать наслаждение от созерцания прекрасного способен не каждый, – и это естественно; в - третьих, система школьного и семейного воспитания не уделяет главенствующей внимания развитию эстетических ценностей в этой группе подростков. Таким образом, подростки, распределяя ценности, делают акцент на группе традиционных (общечеловеческих) ценностей («здоровье», «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей»), особенно выделяя при этом личностную значимость ценностей («счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «любовь») и способов достижения указанных ориентиров (общение, жизнерадостность, честность).

«Уникальность» как ценностная категория выбрана подростками как одна из важнейших. Анализируя результаты методики мы выявили, что важнейшими объектами для которых значима «уникальность» является жизнь и ее временные измерения – настоящее и будущее. Считаем, что такая особенность связана со следующими особенностями: во-первых, с желанием подростков «выделяться» среди окружения, будь то одежда, манеры поведения или материальные блага; во-вторых, с постепенной переориентацией подросткового сознания и изменением временной перспективы. Именно в этом возрасте подростки начинают формировать осознанный образ будущего, в который входят планирование и постановка целей, но для подростков также важным временным пространством является настоящее как мера реализации актуальных потребностей.

В системе ценностей подростков выявлена значимость категории «гедонизм». Реализация этой ценности предполагает получение наслаждения и чувственного удовольствия. По нашему мнению, это стремление подростков можно объяснить тем, что: во-первых, значимость наслаждения в современном мире «прививается» средствами массовой информации; во-вторых, современное общество в котором формируется подросток – это общество потребления, так называемый консюмеризм, что характеризуется потребительством материальных благ и гедонистичной системой ценностей и установок. Личность, которая растет в таком обществе имеет значительно меньшую потребность в духовном развитии, несмотря на то, что усвоение именно духовных ценностей в процессе воспитания является основой формирования личности-гражданина.

При анализе результатов ценностных ориентаций личности подростков было выявлено, что для большинства подростков характерно низкое оценивание показателей отношения к природе, Родине, так как они еще не представляют себя в роли гражданина, защитника Отечества, не понимают своей значимости в жизни и роли общечеловеческих ценностей в самоопределении.

Полученные данные показывают, что значительная часть подростков не понимают ценности своего Отечества (65%), но проявляют высокий интерес к культуре зарубежных стран (88%). Выявлено, что высокий показатель доброго отношения к природе связан с возможностью побывать на даче, но не с практической деятельностью по охране окружающей среды.

Наше исследование выявило, что отсутствие идеологии способствуют возрастанию неуверенности в завтрашнем дне, в структуре ценностных ориентаций подростков почти отсутствуют политические убеждения на фоне высокого уровня информированности о своих правах и низкого уровня ответственности за свои поступки. Нравственные ориентации подростков представляют собой противоречивую систему, в сознании подростков размыты такие понятия как доброта, ответственность, честность, все чаще демонстрируется агрессивность по отношению к другим людям. В ходе исследования установлена переориентация ценностей подростков на личное благополучие, выявлена значительная девальвация ценностей, связанных со служением государству.

Нужно отметить, что в системе ценностей современного подростка наметился несомненный прогресс в принятии общечеловеческих ценностей, но также нужно отметить и следующие тенденции: 1) возрастание значения денег и ориентация на материальное благополучие любой ценой; 2) пренебрежительное отношение к национальным культурным ценностям; 3) недооценка значения природы в жизни человека; 4) недооценка нравственных качеств личности.

**Выводы.** В этой связи, надо отметить, что традиционная ориентация образовательного процесса на общечеловеческие ценности отражает актуальные установки подростков. А приоритет личностных ценностей и способов их достижения указывает на необходимость модернизации технологий формирования системы ценностей подростков в образовательных организациях. Такие технологии должны обеспечивать активность и сознательность деятельности подростков, что составляет основу личностно значимой и социально-ориентированной деятельности и направлены на выработку более или

менее устойчивой системы личностных ценностей. Как показывает исследование ценностные ориентации отражают в себе всю противоречивость и сложность настоящего движения.

#### **Литература:**

1. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
2. Бех И. Ценностная сфера современного человека в контексте приоритетов воспитательного процесса / И. Бех // Путь образования: научно-методический журнал. – 2010. – №4 (58). – С. 8-9.
3. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности / С.С. Бубнова. – М., 1995. – 49 с.
4. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 2017. – С. 38-44.
5. Булах И.С. Ценностные ориентации в контексте личностной позиции современного подростка / И.С. Булах // Международный научный форум: социология, психология, педагогика, менеджмент. – 2009. – № 1. – С. 115-131.
6. Вишневская Н.В. Понятие милосердия и его воспитание у детей [Электронный ресурс] / Н.В. Вишневская // Вестник психологии и педагогики: сборник науч. трудов. – К. – Выпуск 4. – 2010. – С. 19-25.
7. Галян И.М. Социокультурные измерения ценностно-смысловых установок личности / И.М. Галян // Научный вестник Николаевского государственного университета имени А. Сухомлинского. Сер.: Психологические науки. – 2013. – №. 2, Вып. 10. – С. 79-83.
8. Долинская Л.В. Влияние семейных ценностных ориентаций на становление процесса самосовершенствования подростков / Л.В. Долинская, А.И. Пенькова // Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. Серия 12: Психологические науки. – 2013. – Вып. 42. – С. 101-108.
9. Казанжи М.И. Особенности ценностных ориентаций лиц со средней выраженностью фасилитивного потенциала на этапе трансформационных преобразований в обществе / М.И. Казанжи // Психологические перспективы. – 2010. – Вып. 16. – С. 64-74.
10. Карандашев В.Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В.Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 81-96.
11. Легун А.М. Роль ценностей и ценностных ориентаций в развитии личности А.М. Легун // Проблемы общей и педагогической психологии: сб. науч. работ. Ин-та психологии им. Г.С. Костюка НАПНУ / под ред. С.Д. Максименко. – Т. XII, ч. 4. – К., 2010. – С. 241-248.
12. Лисовская Н.Б. Становление ценностных ориентаций в разных условиях развития (на примере подростков): Автореф. Дис. ...канд. Психол. Наук. – М., 2017. – 18 с.
13. Панченко Л.М. Ценности образования в контексте глобализации / Л.М. Панченко // Вестник НПУ им. М.П. Драгоманова. – Серия №7. – С. 122-127.
14. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учебное пособие для педагогических учебных заведений \ под ред. В.А. Слостенина: В 2-х ч. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1
15. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат педагогических наук, доцент Фортунатов Артем Александрович**

Городское автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* Актуальность проблемы исследования обусловлена выявлением уровня развития и особенностей формирования экологической культуры студентов университета, а также соотнесения данного уровня с уровнем самооценки студентов в отношении сформированности экологической культуры. Всего в исследовании приняло участие 156 студентов Московского гуманитарного университета и Московского городского педагогического университета. В результате анкетирования студентов была выявлена положительная связь между уровнем сформированности экологических знаний, отношения к природе и экологической деятельности и уровнем развития компонентов экологической культуры: экологической сознательностью, заинтересованности экологической деятельностью и экологической образованностью. Так, у студентов с низким уровнем экологических знаний отмечается и низкий уровень экологической образованности. У студентов, показавших незаинтересованность по отношению к природе отмечается низкий уровень экологической сознательности. А выявленная низкая активность в области экологической деятельности приводит к низкому уровню заинтересованности в ней. И, наоборот, у студентов с высоким уровнем развития данных показателей отмечается и высокий уровень сформированности экологических знаний и образованности, а также заинтересованности в деятельности. Также у опрошенных нами респондентов отмечается адекватная самооценка в отношении уровня развития экологической культуры. Данные полученные в процессе диагностики показателей самооценки студентов, совпадают с показателями, выявленными в процессе исследования у них уровня развития экологической культуры. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем при разработке специальных программ, моделей, а также технологий формирования у студентов вуза экологической культуры.

*Ключевые слова:* экологическая культура, самооценка, компоненты экологической культуры.

*Annotation.* The relevance of the research problem is due to the identification of the level of development and features of the formation of ecological culture of university students, as well as the correlation of this level with the level of self-esteem of students in relation to the formation of ecological culture. In total, 156 students of the Moscow University of the Humanities and the Moscow City Pedagogical University took part in the study. As a result of the survey of students, a positive relationship was revealed between the level of formation of environmental knowledge, attitude to nature and environmental activities and the level of development of components of environmental culture: environmental awareness, interest in environmental activities and environmental education. Thus, students with a low level of environmental knowledge also have a low level of environmental education. Students who have shown disinterest in relation to nature have a low level of environmental awareness. And the revealed low activity in the field of environmental activity leads to a low level of interest in it. And, conversely, students with a high level of development of these indicators have a high level of formation of environmental knowledge and education, as well as interest in activities. Also, the respondents surveyed by us have an adequate self-assessment regarding the level of development of ecological culture. The data



obtained in the process of diagnostics of students' self-esteem indicators coincide with the indicators identified in the process of studying their level of development of ecological culture. The obtained results can be used in the future in the development of special programs, models, as well as technologies for the formation of ecological culture among university students.

*Keywords:* ecological culture, self-assessment, components of ecological culture.

**Введение.** За рубежом накоплен богатейший опыт в области формирования и развития экологической культуры подрастающего поколения. Большой вклад в становления экологического образования внесли такие ученые, как А.М. Lucas [15], Н.Т. Odum и Е.Р. Odum [17], W.M. Hammermann [14], R.A. Wilson [20], T. Fukami, D.A Wardle [12], W.P. Sousa [19].

Во всем мире отмечается увеличение количества исследователей, чьи интересы затрагивают проблему формирования экологической культуры. Так, например, в США за период с 1971 по 1980 гг. было защищено 394 диссертации по экологической тематике, в период с 1981 по 1990 гг. – 307 диссертаций, с 1991 по 2000 гг. – 1392 диссертации [10].

Учеными Т. Marcinkovski, J. Bucheit, V. Spero-Swingle, C. Linsenbartdt, J. Engelhardt, M. Stadel, R. Santngelo, K. Guzman, [15] были проанализированы, обобщены и систематизированы лучшие работы в области экологического образования, результатом чего явилась коллекция диссертаций по экологической тематике за период с 1970 по 2000 гг. Данное исследование проводилось Комиссией по научным исследованиям Северо-Американской ассоциации по экологическому образованию (NAAEE) при поддержке Информационного центра образовательных ресурсов США (ERIC), который находится в государственном университете штата Огайо.

Внесения эколого-ориентированного наполнения в вузовское образование занимались такие ученые, как: D.L. Vainer, D. Cantrell и P. Barron [9] и D.C. Engleson [11], который в своем исследовании разработал восьмишаговый метод формирования экологической культуры, предлагали применять комплексный подход в процессе осуществления экологического образования в вузе, включающий в себя междисциплинарность, трансдисциплинарность и мультидисциплинарность.

Проблему сформированности экологической культуры и ее компонентов достаточно хорошо изучены в современной отечественной педагогической литературе. Мотивационно-ценностный компонент экологической культуры был рассмотрен в работе Н.С. Несгораевой и В.Г. Савельевым [5]. Нравственный и эстетический компоненты были рассмотрены в исследовании Н.В. Абдрашитовой [1]. Ценностный компонент раскрывается в статье С.С. Рябовой [7]. Когнитивный компонент экологической культуры рассматривался в работе Н.П. Несгораевой и В.Г. Савельева [5]. Деятельностный компонент раскрывается Е.И. Полянской и Л.Н. Хицовой [6].

**Изложение основного материала статьи.** Нами было выдвинуто следующее предположение: есть ли взаимосвязь между уровнем сформированности экологических знаний, отношения к природе и экологической деятельности окажет влияние и уровнем развития экологической сознательности, экологической деятельности и экологической образованности.

В своем исследовании мы опираемся на позицию В. Л. Бенина, который отмечает, что изучение любого культурного феномена требует выделения его функций. В философско-социальном смысле под функцией понимается роль, которую тот или иной социальный институт выполняет относительно потребностей общественной системы. Соответственно под функциями культуры, как пишет данный автор, подразумевается роль, которую она играет в жизни общества [3, С. 76].

Интерес представляет и исследования в области выделения составных компонентов экологической культуры, проведенных А.А. Фортунатовым [8], а также В.А. Ситаровым и Л. Урекошовой [18]. В ходе проведенных авторами изысканий были выделены следующие компоненты: экологические знания, экологосообразная деятельность, а также ценности и взаимоотношения с окружающей социоприродной средой. Данные компоненты были использованы нами для отбора диагностических методик сформированности экологической культуры студентов вуза. Это фактически и послужило основой для организации и проведения исследования, результаты которого мы излагаем в данной статье.

Целью работы является изучение уровня сформированности экологических знаний, отношения к природе и экологической деятельности и уровнем развития экологической сознательности, экологической деятельности и экологической образованности.

В процессе исследования нами были применены следующие диагностические методики, предназначенные для выявления уровня развития экологической культуры, модернизированные нами, с учетом взаимодействия со студентами: «Диагностика уровня экологической культуры личности» по С.С. Кашлеву и С.Н. Глазычеву [4]; тест-опросник «Экологическая культура учащихся» Е.В. Асафова [2].

Для ответа на предположение, студентам было предложено ответить на вопросы двух методик диагностики уровня развития экологической культуры: С.С. Кашлева, С.Н. Глазычева и Е.В. Асафовой. Остановимся на их анализе более подробно. «Диагностика уровня экологической культуры личности» по С.С. Кашлеву и С.Н. Глазычеву. В процессе выявления уровня экологических знаний (Таблица 1) нами были получены следующие показатели: 12% респондентов имеют высокий уровень знаний в области экологии; 34% – средний уровень; 54% низкий уровень.

Таблица 1

Показатели уровня развития экологической культуры студента по С.С. Кашлеву и С.Н. Глазычеву

Показатель	Экологические знания	Отношение к природе	Экологическая деятельность
<b>Уровень</b>			
Высокий	12%	15%	11%
Средний	34%	38%	27%
Низкий	54%	47%	62%

Показатели в отношении ценности природы и отношения к природе (Таблица 1) были следующими: 15% респондентов высоко оценили ценность природы и свое отношение к ней; 38% показали средний уровень оценки ее ценности; и самое большое количество респондентов показали 47% – низкий уровень.

Показатели экологической деятельности (Таблица 1) 11% респондентов положительно оценивают и склонны заниматься экологической деятельностью; 27% показывают средний уровень заинтересованности в экологической деятельности; больше половины показывают 62% – низкий уровень.

Тест «Экологическая культура учащихся» (Е.В. Асафова). В процессе выявления уровня экологической образованности (Таблица 2) нами были получены следующие показатели: 14% респондентов имеют высокий уровень и обладают сформированной системой экологических интересов, а также ярко выраженными практикоориентированными знаниями в области экологии; 31% опрошенных студентов показали средний уровень, что предполагает наличие интересов в области

экологии и осознание необходимости взаимодействия с природой; у 55% студентов был выявлен низкий уровень, который предполагает недостаточную сформированность интереса к проблемам экологии, а знания в отношении нее носят разобщенный, фрагментарный характер.

Таблица 2

Показатели уровня развития экологической культуры студентов по тесту Е.В. Асафовой

Показатель	Экологическая образованность	Экологическая сознательность	Заинтересованность экологической деятельностью
Уровень			
Высокий	14%	13%	12%
Средний	31%	39%	26%
Низкий	55%	48%	62%

При исследовании уровня экологической сознательности (Таблица 2) были выявлены следующие показатели: 13% респондентов имеют высокий уровень сформированности системой ценностей, убеждений и ориентаций о системе отношений человек-природа; 39% опрошенных студентов обладают средним уровнем сознательности, что предполагает достаточный уровень экологических знаний, ценностей и убеждений, но они не всегда готовы реализовать их на практике; 48% респондентов показали низкий уровень, что подразумевает несформированность вышеперечисленных характеристик и безразличие к проблемам взаимодействия с окружающей природной средой.

В процессе исследования уровня заинтересованности экологической деятельности (Таблица 2) были получены следующие показатели: 12% студентов относятся к ней положительно и склонны проявлять высокую активность в организации и осуществлении экологической деятельности; 26% показали средний уровень заинтересованности в экологоориентированной деятельности; 62% опрошенных респондентов показали низкий уровень участия в данном виде деятельности, что говорит о их пассивности в отношении ее реализации.

Анализируя данные, которые были получены в процессе применения данных методик, следует отметить, что уровень сформированности экологических знаний, отношения к природе и экологической деятельности непосредственно оказывают влияние на уровень развития экологической сознательности, заинтересованности экологической деятельности и экологической образованности. Так у студентов с низким уровнем экологических знаний отмечается и низкий уровень экологической образованности. У студентов, показавших не заинтересованность в отношениях к природе отмечается низкий уровень экологической сознательности. А выявленная низкая активность в области экологической деятельности приводит к низкому уровню заинтересованности в ней. И наоборот у студентов с высоким уровнем развития данных показателей отмечается и высокий уровень сформированности экологических знаний и образованности, а также заинтересованности в деятельности.

Подводя итоги проведенных нами исследований по методикам выявления развития экологической культуры по С.С. Кашлеву, С.Н. Глазичеву и Е.В. Асафовой следует отметить, что у 12% респондентов был отмечен высокий уровень сформированности экологической культуры. Студент способен осознавать окружающую социоприродную среду и самого себя в ней, и таким образом обогащать свой внутренний мир. Осознает и понимает предельные основания бытия и мышления, экологической культуры в целом. У него развиты процессы самопознания, самоосмысления прошлого и предвосхищение будущего, собственной экологической деятельности, способствующие его духовно-интеллектуальному развитию.

У 34% респондентов выявлен средний уровень сформированности экологической культуры. Студент при анализе фактов взаимодействия человека и общества с окружающей социоприродной средой вырабатывает эмоционально-оценочные суждения. В своей деятельности стремится сберечь, увидеть и познать красоту окружающей среды, при этом ориентируется на универсальные ценности и эгоцентрический подход. У них отмечается высокая степень готовности к осуществлению природоохранной деятельности, которая не всегда осуществляется.

И у 54% опрошенных нами студентов отмечается низкий уровень сформированности экологической культуры. При анализе конкретных проблем и ситуаций студент затрудняется применять экологические знания из-за низкого уровня их владения. Механически воспроизводит учебный материал, знания ограничиваются внешними признаками изучаемых объектов, не умеет оперировать ими. Испытывает затруднения в процессе объединения и переноса из одной предметной области в другую, отмечается несформированность представлений о научной картине мира и как следствие антропоцентричность в процессе взаимодействия с окружающей социоприродной средой.

**Выводы.** Таким образом, подтверждается выдвинутое нами предположение о том, что большинство опрошенных студентов имеют адекватный уровень самооценки в отношении развития экологической культуры. Данные полученные в процессе диагностики экологической культуры и выявленные в процессе самооценки студентов, совпадают с показателями, выявленными в процессе исследования.

Подводя итоги вышесказанного следует отметить, что низкий уровень развития элементов экологической культуры приводит к низким показателям в отношении зависящих от него элементов.

Тем не менее, хотелось отметить достаточно низкий уровень сформированности экологической культуры у студентов, что предполагает необходимость дальнейшего ее развития и формирования.

#### Литература:

1. Абдрашитова, Н.В. Модель формирования нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – № 2. – С. 95-100. – [Электронный ресурс]. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20289709>
2. Асафова, Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов. Отчеты о научно-исследовательской работе «Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета)» / Е.В. Асафова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2\\_3\\_3.htm](http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_3_3.htm)
3. Бенин, В.Л. (2014). Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов и преподавателей высшей школы / В.Л. Бенин, Д.С. Василина, Е.Д. Жукова. – М.: Изд-во «Перо». – 205 с.
4. Кашлев С.С., Глазичев С.Н. (2000). Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся: Пособие для учителя. – М.: Горизонт. – 94 с.

5. Несгораева, Н.С., Савельев В.Г. (2010). Формирование когнитивного компонента экологической культуры студентов вуза в процессе практико-ориентированной образовательной деятельности. Вестник Забайкальского государственного университета. – № 1. – С. 39-44.
6. Полянская, Е.И., Хицова Л.Н. (2015). Экомузей как способ формирования деятельностного компонента экологической культуры. Вестник университета. – № 2. – С. 302-305.
7. Рябова, С.С. (2012). Ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 4. – С. 245-250.
8. Фортунатов А.А. (2012). Педагогические условия формирования экологической культуры студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – № 12 (94). – С. 136-141.
9. Bainer, D.L., Cantrell, D., Barron, P. (1997). Professional Development of Environmental Educators through Partnerships. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Association for Environmental Education (Vancouver, British Columbia, Canada, August 15-19, 1997), 8, 15-19
10. Dillon, J., Brody, M., Stevenson, R.B. (2013) International Handbook of Research on Environmental Education / Routledge.
11. Engleson D.C. (1985). A Guide to curriculum planning in Environmental Education. Environmental Education Curriculum Development Task Force. Madison, Wisconsin Dept. of Public Instruction, Bulletin, 6094, 103.
12. Fukami, T., Wardle, D.A. (2005). Long-term ecological dynamics: reciprocal insights from natural and anthropogenic gradients. Proceedings of the Royal Society of London, Series B. Biological Sciences, 272.
13. Gruner, D.S. (2007). Geological age, ecosystem development, and local resource constraints on arthropod community structure in the Hawaiian Islands. Biological Journal of the Linnean Society, 90, 551-570.
14. Hammermann, W.M. (1980). Fifty Years of Resident Outdoor Education: 1930-1980: Its Impact on American Education. Martinsville, IN: American Camping Association.
15. Lucas, A.M. (1972). Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications. (Doctoral dissertation). [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://eric.ed.gov/?id=ED068371>
16. Marcinkovski, T., Bucheit, J., Spero-Swingle, V., Linsenbartdt, C., Engelhardt, J., Stadel, M., Santngelo, R., Guzmon, K. (2013). Selected Trends in Thirty Years of Doctoral Research in Environmental Education in Dissertation Abstracts International From Collection Prepared in the United States of America // International handbook of research on Environmental Education / edited by Robert Stevenson ... [et al]. Published by Routledge (711 Third Avenue, New York, NY 10017). 45-63.
17. Odum, E.P., Odum, H.T. (1953). Fundamentals of ecology. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
18. Sitarov, V.A., Urekeshova, L. (2017) Students ecological awareness development on geography lesson in the Republic of Kazakhstan. Regional Science Inquiry. 2, 187-196.
19. Sousa, W.P. (1984). The role of disturbance in natural communities. Annual Review of Ecology and Systematics, 15, 353-391.
20. Wilson, R.A. (1994). Environmental education at the early childhood level. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.

**Педагогика**

**УДК 378.016**

**кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна**

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

**студентка Саватеева Дара Александровна**

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

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XIX ВЕКА**

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают феномен и типологию профессиональных ценностей учителя. Авторами рассматривается генезис развития ценностей в структуре педагогического мировоззрения учителя в истории отечественной педагогики XIX века. Авторы отмечают, что система профессиональных ценностей учителя является динамично меняющимся социокультурным конструктом в структуре профессионального педагогического мировоззрения, содержательные флуктуации в структуре которой определяются влиянием множества социально-экономических и культурных факторов периода XIX века. Непрерывные попытки реформирования системы педагогического образования исследуемого периода в истории отечественного образования, отмена крепостного права от 1861 года, демократизация образа учителя и трансформация его социально-педагогической миссии оказали определяющее влияние на систему профессиональных ценностей учителя. Источниковой базой исследования профессиональных ценностей учителя XIX века включает педагогическую публицистику, нормативно-правовые акты Министерства Народного Просвещения и педагогическое творчество педагогов и философов данного периода.

*Ключевые слова:* профессиональные ценности учителя, профессиональное педагогическое мировоззрение, история педагогического образования, миссия учителя.

*Annotation.* In the article, the authors consider the phenomenon and typology of teacher professional values. The authors examine the genesis of the development of values in the structure of the teacher's pedagogical worldview in the history of Russian pedagogy in the 19th century. The authors note that the system of teacher's professional values is a dynamically changing socio-cultural construct in the structure of the professional pedagogical worldview, meaningful fluctuations in the structure of which are determined by the influence of many socio-economic and cultural factors of the 19th century. Continuous attempts to reform the pedagogical education system of the period under study in the history of national education, the abolition of serfdom in 1861, the democratization of the teacher's image and the transformation of his socio-pedagogical mission had a decisive influence on the teacher's professional value system. The source base for the study of the professional values of a teacher in the 19th century includes pedagogical journalism, nominative legal acts of the Ministry of Public Education and pedagogical creativity of teachers and philosophers of this period.

*Keywords:* teacher's professional values, professional pedagogical worldview, history of teacher education, teacher's mission

**Введение.** В современном образовательном пространстве все более отчетливую роль играет образ учителя, его профессиональные компетенции, личностные качества, взгляды на окружающий мир, отношение к разнообразным социальным процессам, профессионально-этические принципы. Данные категории вбирает общее интегративная личностно-смысловая категория – профессиональное мировоззрение учителя, – стержневым элементом которого является система профессиональных ценностей учителя.

Современный турбулентный мир обнажает проблему неопределенности профессиональной идентичности учителя. Сегодня не существует единого верного представления о должном образе учителя. Педагогический идеал в современной педагогике не является устойчивой по своему содержанию категорией. Это предопределено тем, что темп социальных, образовательных изменений достиг небывалой прежде скорости. Меняется социальное пространство, поле профессий, современная школа. Образ учителя и его ценности являются несколько размытыми, неопределенными и непрерывно меняющимися под натиском социальных перемен [10].

В эпоху социально-образовательной хаотичности и неопределенности имеет особую роль обращение к истории отечественной педагогики. Попытка определить систему должных профессиональных ценностей современного учителя возможна только через призму историко-педагогической реконструкции. Историко-педагогический анализ профессиональных ценностей учителя позволит сформировать научные представления об национальном аутентичном профессиональном образе учителя и выделить ту доминанту, которая станет основой для единого понимания национального образа учителя [1].

**Изложение основного материала статьи.** Аксиология педагогической профессии становится доминантой научных педагогических исследований с начала 90-х годов и по настоящее время и связана со становлением гуманистической парадигмы отечественного образования.

Исследование профессиональных ценностей учителя является фокусом научных работ Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, К.Я. Вазиной, Т.И. Власовой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Д. Никандрова, В.В. Николиной, Ф.В. Повшедной, З.И. Равкина, В.И. Рогова, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, Н.Е. Щурковой, Е.Н. Шиянова, В.А. Ядова, И.С. Якиманской и др.

В историко-педагогическом ракурсе проблему аксиологии педагогической профессии и профессиональных ценностей учителя рассматривают М.В. Богуславский, С.В. Куликова, И.Д. Лельчицкий, И.И. Петрашевич, А.Н. Шевелев, и др.

Под профессиональными ценностями мы понимаем социально-профессиональный конструкт личностно-смысловых интенциональных идеалов профессиональной деятельности учителя в структуре его профессионального мировоззрения.

Ядром системы профессиональных ценностей учителя, безусловно, являются духовно-нравственные ценности. В.В. Николина определяет духовно-нравственные ценности как высшие ценности человека, главными категориями их определяющими являются категория добра и совести, должного во благо; они охватывают совокупность действий (служение), принципов, норм нравственного поведения и слагаются на основе тех реальностей и поступков, на основе которых человек оценивает, одобряет, то есть воспринимает их как добрые, благие, справедливые [5].

Система профессиональных ценностей учителя в период XIX века находится под сильнейшим влиянием государственной политика не только в области образования, но и во внутренней и внешней политики в целом. Это обусловлено тем, что сложно обнаружить более социально-ориентированную профессию чем учитель. Именно поэтому множественность разнообразных факторов – социокультурных, политических, экономических, геополитических – оказывает первостепенное влияние на становление и развитие аксиологических основ педагогической профессии.

Существенную роль в трансформации аксиологического образа учителя сыграли политические события XIX века. В историко-педагогическом ракурсе развития аксиологии педагогической профессии XIX века в зависимости от актуализации той или иной задачи можно обобщенно выделить три периода:

1. Западно-ориентационный период (конец XVIII – начало XIX вв.).
2. Национально-аутентичный период (1812 – 1861).
3. Реформационный период (1861 – 1900-е года).

Образ учителя претерпевал трансформацию на протяжении всего XIX века. Это обусловлено, прежде всего, насыщенностью социальных изменений и реформ в данный исторический период, колоссально меняющие уклад жизни всего общества. Образование оказалось ареной продвижения прогрессивных идей того времени, а учитель должен быть их носителем и субъектом их продвижения. В этом заключалась основная задача социальной миссии учителя, наряду с задачей распространения среди подрастающего поколения базовых духовно-нравственных ценностей, среди которых многомерный феномен любви – любви к Отечеству, человеку, труду и истине.

Миссия учителя включала обязательное воспитательное, нравственное влияние на подрастающее поколение, формирование базовых духовно-нравственных и гражданских ценностей, среди которых особое значение имело гражданское воспитание любви к родине и государству, своему родному языку и национальной культуре [5].

С.В. Куликова отмечает, что в образе школы и образования, аксиологической структуре педагогического взаимодействия периода конца XVIII – начала XIX веков в результате калькирования прусской системы образования и внутренней политики Петра I такие базовые национальные ценности как Бог, вера, отечество, государь, соборность не являлись доминирующими [4]. Ощущалась существенная ориентация на западный уклад образования и жизни, в целом.

Однако всплеск национальных ценностей, реализующихся в воспитании, социальной миссии учителя, составляющих основу определения национального самосознания русского народа, произошел в период десятых годов XIX века. Актуализация аутентичных национальных ценностей произошла под влиянием прогрессивного реформирования государственного аппарата и эффектов победы в Отечественной войне 1812 года [4].

В национальном самосознании укрепилась вера в особенную национальную миссию русского народа, что, безусловно, оказало существенное влияние на формирование профессиональных ценностей учителя. Доминантой в системе профессиональных ценностей учителя становится на долгий период традиционные религиозно-монархические ценности. Фокусом воспитания и образования подрастающего поколения становится подготовка такого поколения, которое бы осуществляло свою деятельность во благо русского государства, его процветания, геополитического укрепления, сохранения и трансляцию православных и монархических ценностей.

В истории развития образования XIX века сложилось два типа народной школы: дореформенная школа (до отмены крепостного права в 1861 года) и «новая школа». Новая школа пореформенного периода ставила задачи по организации условий доступности и открытости образования, вовлечения в образование крестьян, распространение образования и формирование качественных образовательных результатов [9].

В соответствии с задачами и состоянием школы осуществляется формирование нового статуса учителя, определяется иной характер его миссии. В педагогической публицистике данного периода особенно остро стоит вопрос интеграции социальной группы учительства в среду крестьянского сословия. Образ учителя не понятен крестьянину, не вызывает доверия, а, следовательно, к образованию в целом. Задача учителя данного периода убедить крестьян в обязательности

получения образования. Реализовать такую сложную миссию становится возможным благодаря определению общих ценностей и смыслов, единого понимания жизни.

В статье «Учитель гимназии» журнала «Педагогическое обозрение при Циркуляре Московского учебного округа (1869 г. № 1 Январь) [8] аксиологический образ учителя определяется через призму нравственных ценностей: «Нравственные качества учителя определяются сами собой, если мы только будем помнить, что обязанность его есть служение на пользу юношеству – этой надежде отечества, как многозначительно выражались в старину – стало-быть, служение благо отечества. Источник истинной любви и единственно твердое основание любви к ближнему есть любовь к Богу. Такая любовь проявляется прежде всего в истинно-христианском терпении, с которым учитель относится к своим ученикам, имеющим волю, хотя направленную к добру, но еще слабую» [8]. «Нравственная обязанность учителя – жить скромной, уединенной, семейной жизнью» [8].

На протяжении всего XIX века в системе профессиональных ценностей учителя особое место занимали национальные, гражданско-патриотические ценности. В. Соколов, один из студентов Главного педагогического института начала XIX века, в сочинении «Довольно ли одних познаний для хорошего учителя» пишет о значимости гражданских ценностей в профессиональном образе учителя, рассматривая его первостепенную задачу как обязанность «питомцев своих образовывать для общества», воспитать «деятельных и приверженных к своему отечеству граждан» [6].

**Выводы.** Период XIX века в России является истоком становления отечественного педагогического образования, временем самоопределения его институциональной идентичности, определения профессиональных ценностей учителя, определявших задачи образования, характер педагогического взаимодействия. Направление и подходы к развитию педагогического образования в России XIX века заложило аксиологическую основу сложного процесса самоопределения отечественных педагогических институций, протекающих и в современной России.

В поиске определения системы профессионально-личностных ценностей учителя и его миссии необходимо актуализировать историко-педагогическое наследие, раскрывающее принципиально аутентичные аксиологические основания не только педагогической профессии, но и образования в целом. Историко-педагогическая реконструкция феномена профессиональных ценностей учителя позволит не только обогатить понимание национальной аксиологии педагогической профессии учителя, выявить и обосновать условия укрепления и роста социального статуса и престижа педагогической профессии, но и способствует созданию условий для выхода из духовного кризиса современного российского общества, где продолжают поиски определения национальной идентичности российского народа в сложном, меняющемся и неизвестном мире.

#### **Литература:**

1. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 84-96.
2. Илалтдинова Е.Ю. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей / Е.Ю. Илалтдинова, А.А. Оладышкина // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №3. – С. 6
3. Инструкции для воспитанников Иркутской учительской семинарии. – Иркутск, 1914. – 74 с.
4. Куликова С.В. Аксиологическая модернизация образования: от национальной идеи к национальным проектам / С.В. Куликова // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики. – 2020. – С. 30-34
5. Николина, В.В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект / В.В. Николина. – Н. Новгород: НГПУ. – 2002. – С. 85
6. Периодическое сочинение о успехах народного просвещения / под ред. Н.Я. Озерецковский. – № 6. – Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1804. – С. 29-30
7. Периодическое сочинение о успехах народного просвещения / под ред. Н.Я. Озерецковский. – № 29. – Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1811. – С. 656-657
8. Учитель гимназии / Педагогическое обозрение при Циркуляре Московского учебного округа. – № 1 Январь, 1869. – С. 1-8
9. Фролова С.В. Профессионально-этический образ учителя в российском общественном сознании XIX – начала XX века / С.В. Фролова // Инновационная деятельность в образовании: сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2021. – С. 160-163
10. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях [Электронный ресурс] / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9, № 2. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1227>, свободный. – Загл. с экрана.

## УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

аспирант Масленникова Оксана Валериевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

### ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ – ИНОФОНАМИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям обучения детей – инофонов в общеобразовательной школе. Авторами рассмотрены основные трудности при обучении школьников, для которых русский язык является неродным, также приведены примеры по внедрению стратегий смыслового чтения с учащимися – инофонами в учебный процесс.

*Ключевые слова:* инофоны, русский как иностранный, адаптация, речевая деятельность, общеучебные трудности, стратегии чтения.

*Annotation.* The article is devoted to the peculiarities of teaching foreign-speaking children in a comprehensive school. The materials consider the main difficulties in teaching schoolchildren for whom Russian is a non-native language; examples are given on the implementation of semantic reading strategies with foreign-speaking students in the educational process.

*Keywords:* foreign languages, Russian as a foreign language, adaptation, speech activity, general educational difficulties, reading strategies.

**Введение.** Контингент современной поликультурной школы – неоднородный. Школьники, обучающиеся внутри стен одного образовательного учреждения, могут отличаться по успешности в учебе, социальному статусу, по группе здоровья и пр. Поступают на обучение в школу ученики, семьи, которых недавно приехали в Россию, их родители также имеют трудности с русским языком, поскольку дома общаются преимущественно на родном языке. Это дети – инофоны, для них русский язык не является родным, он труден для восприятия, понимания и коммуникации. Вместе с тем, ко всем обучающимся предъявляются одинаковые требования в освоении основной образовательной программы (если речь не идет об адаптированной образовательной программе).

Возникает вопрос: как достичь качественных планируемых результатов ученику, а впоследствии выпускнику школы? Одним из таких планируемых результатов в федеральных государственных образовательных стандартах на всех уровнях образования является смысловое чтение, оно входит не только в состав предметных планируемых результатов по русскому языку и литературе, родному языку и родной литературе, но и, самое важное, является метапредметным результатом. Умение, а в идеале навык, – читать осмысленно, является необходимым элементом школьного образования при изучении предметов любой направленности.

Вместе с тем, формированию стратегий смыслового чтения, повышению уровня познавательной активности и учебной мотивации обучающихся препятствует низкий уровень качества чтения, характерный практически для всех российских школьников. А как быть ребенку-мигранту, который, не владея в достаточной мере русским языком и стратегиями чтения, должен на уровне с российскими обучающимися достичь планируемых результатов в полном объеме? Данная проблема для современной школы весьма актуальна, учитывая, что число детей-мигрантов (как правило, инофонов) в российских образовательных организациях увеличивается с каждым днем. И таким школьникам наряду с общеучебными трудностями приходится сталкиваться и с другими, такими как:

- социальная адаптация к традициям русского общества, к среде российских подростков (не всегда удается завоевать свое «место под солнцем», ведь среди нынешних подростков жестокая конкуренция);
- слабое знание или абсолютное незнание языка неизбежно приведет к появлению проблем не только в успеваемости по различным предметам, но и во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами из-за возникновения, в первую очередь, языковых барьеров;
- отсутствие помощи со стороны родителей, которые приехали в чужую страну взрослыми и ее языком, к сожалению, либо вообще не владеют, либо владеют на крайне низком уровне;
- постоянный стресс [3].

**Изложение основного материала статьи.** Для того, чтобы ребенок – инофон стал успешным в учебе, прежде всего ему необходимо знать русский язык. Когда ребенок – инофон приходит обучаться в российскую школу на начальном уровне образования, это позволяет в большей степени скорректировать как деятельность учителя, так и познавательную активность такого «особенного» ученика. Риски неуспешности не русскоговорящего ученика достаточно часто удается минимизировать.

Трудности в обучении возникают, когда такой ученик попадает в другую языковую школьную среду, уже будучи учеником 6-8 классов. Кроме языкового барьера (а родным языком для таких школьников, как правило, является не один и тот же язык), образуется громадная «знаниевая» пропасть, поскольку зачастую содержание образования в российской школе не совпадает с содержанием его в школах постсоветского пространства. Перед педагогами школы встает проблема поиска методов и средств, которые помогут ученику – инофону стать «своим» среди современных российских подростков, не только в социальном плане, но и быть успешным в учебе.

Методика обучения детей мигрантов русскому как иностранному языку включает в себя комплекс педагогических знаний, методов, средств и приемов, направленных в первую очередь на то, чтобы из огромного потока учебной информации вычленили самую важную и нужную, переработать ее для школьника, плохо знающего русский язык. Учителю приходится работать в этих условиях не только в рамках урока, но и за его пределами.

При подготовке к занятиям с детьми, для которых русский язык является иностранным, педагогу необходимо делать акцент на те моменты, которые впоследствии приведут к достижению планируемых результатов:

- освоению знаний о русском языке, его нормах и правилах;
- обогащению словарного запаса, особенно на предметах технической направленности;
- организации различных видов деятельности детей с учетом их уровня языковой компетентности;
- общение с детьми в духе дружеского отношения с представителями различных национальностей.

Обращение к разделу «Чтение» программы «Русский язык как иностранный», можно выделить основной список умений и задач, которыми должен владеть иностранец:

- читать текст с установкой на общий охват его содержания;
- изменять стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией, требующей изучающего чтения);
- определить тему текста, понять его основную идею;
- понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной.

При этом вид чтения должен быть изучающим, с общим охватом содержания, а тип текста - сообщение, повествование, описание, а также смешанного типа. Тексты могут быть также специально составленные или адаптированные сюжетные, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому уровню. Тематика текста должна быть актуальной для повседневного общения, социально-культурной и учебной сфер.

По мнению психолога И.А Зимней «активным, целенаправленным, опосредованным языковой системой и обуславливаемой ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения, то есть процессом рецепции и продукции» является речевая деятельность. Успешная социальная адаптация решает проблему обучения русскому языку, развивает речь учащихся, дает возможность шире мыслить [2].

Как правило, дети – мигранты из республик постсоветского пространства могут говорить понятно для других детей (невзирая на акцент), но при этом, у них возникают большие трудности с письмом, словарным запасом, сложности в оформлении своих высказываний с точки зрения грамматики. Ученики-мигранты старших классов зачастую свободно владеют словарным запасом бытовой сферы, но при этом «специфичный» предметный учебный словарный запас у них очень скудный, его необходимо ежедневно расширять. Поэтому при обучении русскому языку для таких школьников необходимо помнить о том, что цель этого обучения затрагивает многие аспекты учебы и адаптации таких школьников. Русский язык в данном случае выступает и как объект обучения, и как средство, и как инструмент академической адаптации и освоения образовательных программ. Поэтому организуя учебный процесс детей – инофонов, необходимо понимать, что русскому языку нужно обучать не только напрямую на русском языке, как школьном предмете, но и при изучении других школьных предметов, особенно технической направленности, таких как, информатика, физика, химия и т.д.

Одним из средств успешной адаптации является чтение, как средство получения знаний и навыков работы с информацией в современном мире. Умение читать помогает ребенку получать информацию о разных сторонах жизни, по всем волнующим вопросам, которая поможет преодолеть жизненные трудности, сформировать мировоззрение, ценностные ориентации, расширить кругозор и вступить в успешную коммуникацию с носителями языка.

Применение стратегий смыслового чтения при обучении детей-инофонов является неотъемлемой частью образовательного процесса. Приведем несколько примеров. Одним из первых приемов стратегий смыслового чтения для учащихся – инофонов может стать прием «чтения про себя» [1]. Его использование в работе позволяет создать благоприятную психологическую атмосферу на уроке: ученик-инофон чувствует себя более уверенным, «тренирует» свои речевые высказывания при изучении узко направленных предметных текстов (при этом учитель заранее демонстрирует правильность звучания предметных терминов). Работа ведется с небольшим текстом предметной направленности, сформированный навык отрабатывается посредством чтения «вслух». Далее можно использовать «Чтение в кружок» (попеременное чтение), целью которого становится проверка понимания читаемого вслух текста. Например, учитель предлагает учащимся:

1. Читать по очереди текст, разбитый на абзацы. В этом случае, обучающиеся решают сразу две задачи- читают текст с пониманием и учатся быть слушателями.

2. Также приобретают навыки формулирования вопросов, чтобы проверить, понимает ли ученик читаемый текст. И здесь ученик – инофон должен себя попробовать и в роли слушателя, и в роли читающего. Это позволит отработать изучаемую информацию, осознать ее до конца, «пропустить через себя» обсуждая ее, как с другими детьми – инофонами, так и с учащимися, для которых русский язык является родным. Данный прием можно использовать при чтении информационных текстов [5, 6, 7].

Для расширения словарного запаса в конкретной предметной области удобно использовать прием «Тематическая карточка». Например, при введении в физику можно по вертикали написать слово «ФИЗИКА», а затем по горизонтали дописываются слова, относящиеся к данной теме. Данный прием можно использовать достаточно широко, т.к. с его помощью можно выяснить отношение ученика к изучаемой теме, понятию и т.д.

При обобщении и систематизации знаний в конце изучаемой темы очень эффективным является использование стратегии «Алфавит», когда на каждую букву алфавита нужно подобрать определение или какой – то факт по изучаемой теме. «Чтение с остановками» – эффективный прием, который применяется при чтении различных типов текста. Данный прием позволяет управлять процессом осмысления текста во время его чтения для школьников – инофонов. Суть заключается в чтении отрывка текста и ответов к нему до перехода к чтению следующего отрывка. Вопросы направлены на контроль общего понимания прочитанного отрывка и прогнозирования содержания последующего [4].

Для более успешной адаптации детей-мигрантов можно вовлекать их в коллективную творческую деятельность (учитель-ученик; ученик-ученик). Так, например, с позиции коллективного творческого дела можно рассматривать совместное создание интеллект – карты русскоговорящим учащимся и ребенком – инофоном с последующей проверкой содержания материала с опорой на созданную интеллект-карту.

На уроках истории, географии, биологии, литературы можно использовать знания детей-инофонов о своей малой Родине. Этот прием может быть фактором формирования ситуации успеха на уроке: когда на знакомом по содержанию материале (природа родного края, сравнительный анализ исторических событий, биография выдающихся деятелей) ученик – инофон на русском языке делится с классом своими знаниями. Также считаем интересным использовать при изучении научных терминов в биологии, физике, химии и других учебных дисциплинах, подход к их запоминанию на 2-х языках: родном и русском языках. И, безусловно, на всех предметах необходимо использовать интегрированные задания, которые наряду с содержанием материала будут закреплять знания по грамматике русского языка.

**Выводы.** Приведенные примеры – лишь малая часть стратегий смыслового чтения, которые учитель может использовать в своей работе. В настоящее время их существует порядка трехсот, и каждый педагог может учитывать, как свои предпочтения, так и предпочтения своих учеников. Только комплексный подход в урочной и внеурочной деятельности в условиях организованной педагогическим коллективом социокультурной среды позволит ребенку-инофону овладеть русским языком, эффективно взаимодействовать с русскоязычным окружением и успешно решать социокультурные проблемы.

#### Литература:

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. – М: Просвещение. – 2011. – 223 с.

2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова Г.К. Джурабаева [и др]; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.
4. Поташник М.М., Левит М. В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 208 с.
5. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. – М.: Форум, 2013. – 368 с.
6. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. – М.: Баллас, 2007. – 157с.
7. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. – М.: ШБ, 2005. – 509 с.

**Педагогика**

### **УДК 378.1**

**доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**студент Фролова Евгения Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

## **КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 21 ВЕКА**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальному и остро значимому феномену 21 века – кибербуллингу, травле в пространстве современных Интернет-технологий. В связи с глобальным распространением Интернета, компьютерной сети, связывающей миллионы жителей нашей планеты и активно используемой среди молодого поколения, а также из-за дефицита минимального уровня пользовательской компетентности и этики общения, унижения и оскорбления становятся одним из серьезнейших социальных рисков для мирового сообщества.

*Ключевые слова:* буллинг, травля, кибербуллинг, Интернет, кибератаки, социальные сети, психолого-педагогические методы, профилактика.

*Annotation.* The article is devoted to the actual and acutely significant phenomenon of the 21st century - cyberbullying, harassment in the space of modern technologies. Due to the global spread of the Internet, a computer network that connects millions of inhabitants of our planet and is actively used among the younger generation, as well as due to the lack of a minimum level of user competence and communication ethics, humiliation and insults are becoming one of the most serious social risks for the world community.

*Keywords:* bullying, bullying, cyberbullying, Internet, cyberattacks, social networks, psychological and pedagogical methods, prevention.

**Введение.** Кибербуллинг представляет собой яркое, динамично развивающееся, новое явление, которое с неизмеримо быстрой скоростью распространяется в сетях Интернета. Проблема психологического и физического насилия, которая ранее была только в социальной среде и подразумевала личный, посредственный, тактильный и зрительный контакт, перешла в виртуальную. На первый взгляд кажется, что такая травля не опасна, однако специфические особенности, такие как возможная анонимность, опосредованность, болезненность и внезапность атаки, отсутствие временных рамок – обидчику предоставляется возможность влиять на психологическое здоровье жертвы семь дней в неделю, 24 часа в сутки, делают последствия виртуальной травли крайне опасными.

**Изложение основного материала статьи.** Интернет – самый прогрессивный и бурно развивающийся способ взаимодействия и коммуникаций. Каждую секунду сотни тысяч пользователей сети посылают миллионы электронных сообщений, знакомятся и общаются друг с другом в социальных сетях, учатся и работают, используя разнообразные платформы, пользуются услугами Интернет-магазинов и пр. Согласно Оксфордскому словарю под «интернетом» принято понимать всемирную информационную компьютерную сеть, связывающую между собой как пользователей компьютерных сетей, так и пользователей индивидуальных компьютеров для обмена информацией [1].

Социальная сеть (от англ. social networks) – это интернет-площадка, сайт, который позволяет зарегистрированным на нем пользователям размещать информацию о себе и коммуницировать между собой, устанавливая социальные связи.

К основным преимуществам развития IT-коммуникаций можно отнести:

- возможность нахождения в постоянном контакте с собеседником для интровертов, а также людей с физическими или психологическими недостатками;
- контент на площадках создается и выкладывается непосредственно самими пользователями;
- с помощью слов и речевых конструкций можно избегать прямого зрительного контакта, который давит на коммуникаторов и вызывает излишние эмоции;
- пользователи могут спокойно «разговаривать» друг с другом, при этом не глядя в глаза, соответственно не видя собеседника и не показывая ни малейшей капли эмоций.

Однако распространение и использование Интернет-ресурсов с целью общения влечёт за собой необратимые и иногда плачевные последствия, такие как, кибербуллинг.

Кибербуллинг – (cyberbullying) в переводе с английского cyber – все, что связано с интернетом, bylling (от слова bull-бык) более дословно «быкование». Кибербуллинг – это преднамеренное, систематическое агрессивное поведение со стороны одного человека или группы против жертвы, с целью нанесения психологического вреда, которое осуществляется через сервисы мгновенных сообщений, в социальных сетях и электронной почте, на web-сайтах.

После многолетнего изучения проблематики американские ученые классифицировали принцип трех «А» кибербуллинга:

- А – anonymous (анонимность);



- А – accessible (доступность);
- А – affordable (низкая цена).

Кроме того, в кибербуллинге принимают участие люди с определенными психологическими чертами. Есть три роли в кибербуллинге – преследователь, жертва и наблюдатели. Преследователь – это человек импульсивный и желающий самоутвердиться, имеет задатки лидерства, может проявлять агрессивное поведение, но при этом не испытывать сочувствия к людям. Чаще всего жертвы не тактичны и неконтактны, они менее общительны и склонны расстраиваться по любому поводу. Наблюдатели зачастую испытывают страх, чувство беспомощности и, в то же самое время, поддерживают преследователя.

Существует подробная классификация видов кибербуллинга:

1. Флейминг – обмен простыми, короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, разворачивается обычно в рамках публичной переписки, комментариев.
2. Киберсталкинг – сообщения с различными угрозами, сбор личных данных для использования их во вред.
3. Секстинг (клевета) – распространение личных, интимных фотографий и видео материала, а также другой конфиденциальной информации с целью подорвать репутацию.
4. Взлом и создание фейковых страниц – публикация недостоверной информации под чужим именем, самозванство и перевоплощение в другое лицо.
5. Троллинг – провокационная насмешка и оценка действий других пользователей.
6. Отчуждение (остракизм, изоляция, игнорирование).
7. Киберпреследование – скрытое выслеживание жертвы с целью организации нападения, избиения, изнасилования и др.
8. Хеппислепинг – распространение видео материала с записями сцен насилия.

Нападки в интернете могут проводиться круглосуточно, не оставляя шансов почувствовать человеку себя защищенным. Поскольку сообщения и комментарии могут приходиться внезапно, в любое время суток – это оказывает сильное психологическое давление на человека вне зависимости от возраста, национальности, пола, места проживания, религии, социального статуса, материального благополучия и т.д. Также Интернету присуща анонимность, из-за которой пользователь не знает, кто над ним издевается, стоит ли паниковать, что в свою очередь вызывает ещё больший страх и панику. В отличие от физического насилия, последствия эмоционального насилия в долгосрочной перспективе влияют на психологическое состояние и здоровье.

Эксперты выделяют три фактора, чаще всего присущих жертвам цифровой травли:

- 1) Нетрадиционная сексуальная ориентация.
- 2) Специфичные внешние данные (слишком худой, полный, высокий и пр.).
- 3) Сверхактивность в сети.

Проблема буллинга и кибербуллинга становится предметом изучения не только психологов, но и педагогов, поскольку формирование безответственного поведения в обществе и сети-Интернет имеет свое начало, как правило, в школьном возрасте и отсутствие профилактики, влечет за собой сохранение девиантного поведения и во взрослом периоде жизни.

Так, Е.А. Крамер в диссертационном исследовании «Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса», обращает внимание на значимость воспитания индивидуальной ответственности ребёнка за свои поступки и действия в условиях информатизации жизни общества и образования. Для этого исследователь считает, необходимо: обеспечить целостность учебно-воспитательного процесса, его урочную и внеурочную деятельность, наполнить учебный процесс задачами, решение которых будет способствовать формированию ответственности за действия в интернет-пространстве, также необходимо привлекать к взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, в том числе и родителей обучающихся. Только согласованные действия участников педагогического процесса будут способствовать формированию ответственного поведения обучающихся [4].

Обращаясь к диссертационному исследованию Т.Г. Гришиной «Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга», находим подтверждение значимости профилактики девиантного поведения среди школьников. Особое значение в своем исследовании автор уделяет семейным взаимоотношениям, которые, по его мнению, выходят на первый план при формировании моделей социального поведения подростка в ситуации школьного взаимодействия со сверстниками. «Стиль воспитания, методы дисциплинирования, виктимизация со стороны членов семьи и сверстников откладывает отпечаток на развитие личности ребенка и закладывает основу для его реагирования в сложных коммуникативных ситуациях» [3].

Анализ трудов А.А. Баранова, Е.А. Макаровой, Т.Н. Тарановой, Н.Ю. Федуниной, О.С. Черкасенко [2, 5, 7, 8, 9]. и др. ученых, позволяет сделать вывод о том, что основными причинами виртуальной травли являются:

- враждебное стремление к превосходству и лидерству, зачастую необоснованное личностными качествами и задатками;
- желание добиться признания у группы обидчиков в коллективе;
- зависть, скрытое соперничество или конкурентная борьба в рамках социальной группы;
- чувство неполноценности и желание самоутвердиться за счёт другого человека;
- скука, желание развлечься и повеселиться;
- месть или страх: чтобы не стать жертвой травли чаще примыкают к активной, предположительно сильной группе коллектива;
- межкультурные конфликты: национальные различия в культуре, традициях, языке, нетипичная внешность;
- личностный кризис: разрыв любовных отношений, дружбы, чувство ненависти и зависти, неудачи, провалы, ошибки.

Также среди возможных последствий онлайн-травли исследователи выделяют следующие последствия психологического характера у жертвы: снижение самооценки, депрессия, агрессивное поведение, тревожность, недоверие, частая смена настроения, пугливость, страх, суицидальные наклонности [7].

По данным исследования Mail.ru – 58% пользователей Рунета когда-либо подвергались онлайн-травле. Мужчины stalkуются с таким явлением немного чаще – 52% опрошенных, а среди женщин – 44%. Каждому человеку в тот самый момент кажется, что в одночасье от него отвернулись все близкие и друзья, его преследуют повсюду и следят за каждым поворотом его головы, даже, казалось бы, в самом защищенном месте – дома. Псевдоподсознание кричит: «Тебе некуда бежать, не скрыться!». Кибератаки влекут ряд тяжёлых последствий. Под сокрушительный удар попадает психика человека и его ментальное здоровье: человек грустит, испытывает неловкость, кажется самому себе глупым или злится, начинает стыдиться своих увлечений или теряет к ним интерес. Даже здоровое по всем показателям тело физиологически даёт сбой, проявляя усталость, проблемы со сном или такие симптомы, как боли в животе и головные боли. В крайних случаях интернет-травля может вогнать человека в затяжную депрессию или довести до самоубийства.

Безусловно, жертвами кибербуллинга являются самые уязвимые группы населения, нуждающиеся в психологической поддержке, однако также стоит акцентировать внимание на судьбе разжигателя конфликта, последователей и наблюдателей, на которых также оказывает негативное влияние буллинг.

В абсолютно любом случае преследователи также испытывают психологические последствия своего девиантного поведения: зачастую, например, повзрослев, они впадают в яростное одиночество, т. к. буллинг развивает у них высокую самооценку, нарциссизм, агрессию, формирует авторитарный, циничный характер, появляются проблемы с социальной адаптацией.

В рамках практической части исследования было проведено анкетирование, в котором приняли участие 262 жителя Калуги и Калужской области в возрасте от 16 до 35 лет, из которых 181 женщина и 81 мужчина. Данная возрастная категория была выбрана в связи с наиболее активным участием в социальной деятельности в интернет-пространстве. Задачей исследования стало выявление случаев кибербуллинга в социальных сетях Интернета и его последствия.

Анализ анкетирования показал, что 260 (95%) респондентов имеют личные аккаунты и используют социальными сетями каждый день, также все участники опроса знают, что такое кибербуллинг. Среди опрошенных 129 (49%) человек подвергались физической травле в реальной жизни, а на 207 (79%) респондентов оказывалось психологическое давление в Интернете, при этом они испытывали повышенную тревожность, гнев, ненависть, снижали свою самооценку.

Половина опрошиваемых являлись свидетелями травли или кибербуллинга, а некоторые из них сами выступали в роли агрессора: распространяли чужие фотографии, писали гневные комментарии, создавали сообщества и чаты оскорбительного характера и др. Практически у каждого третьего пользователя существует фейковая страница для сокрытых умыслов, что подтверждает факт неявной, скрытой слежки за другими людьми.

Тем не менее, все участники опроса считают онлайн-травлю глобальной проблемой общества. Подавляющее большинство респондентов отмечают негативное влияние сети Интернет на свою жизнь и жизнь окружающих, а также явную перемену в ментальном и физиологическом здоровье жертв онлайн-травли. Мнения на счёт того, можно ли избежать кибератак, неоднородны, объясняются отсутствием компетентности в этом вопросе.

Учитывая специфику кибербуллинга, необходимо принимать меры по предотвращению травли в интернет-пространстве, к которым можно отнести следующие рекомендации:

1. Сделать профиль в социальной сети закрытым и ограничить основной доступ только для друзей.
2. Соблюдать приватность и не разглашать свои персональные данные.
3. Следить за информацией, которая выкладывается в сеть. Дозировать и фильтровать контент.
4. Не посылать сообщения с изображениями и не выкладывать контент оскорбительного характера.
5. Не отвечать на агрессию и не мстить.
6. Игнорировать и блокировать поступающие негативные мессенджеры.
7. Управлять списком лиц, которые могут оставлять комментарии.

Профилактика ответственного поведения в сети Интернет является одним из самых важных средств обеспечения безопасности для каждого пользователя. Известно, что девиантное поведение чаще всего развивается в подростковом возрасте, как реакция на негативные события, которые происходят не только в школе, но и в семье. Отсюда следует, что необходимо проводить профилактику кибербуллинга не только в образовательных учреждениях, но и в первую очередь, профилактику насилия над детьми в семье с учетом различных педагогических подходов.

Исследуя вопросы профилактики насилия над детьми средствами семейного воспитания, Э.А. Никулина предлагает организационно-педагогические условия, такие как:

- создание благоприятных педагогических условий в семье по воспитанию детей на ненасильственной основе;
- согласованное взаимодействие действующих структур муниципальной власти, образовательных учреждений, психолого-педагогического коллектива на трех уровнях – профилактики, диагностики и реабилитации;
- распределение полномочий по сферам деятельности между детьми, родителями, семьей в целом, представителями психолого-педагогического коллектива образовательного учреждения и других специалистов, работающих в системе профилактики насилия над детьми;
- своевременная диагностика насилия над ребенком с использованием комплекса психодиагностических методик;
- мониторинг семей группы риска по параметру предполагаемого насилия [6].

**Выводы.** Психолого-педагогический анализ проблемы кибербуллинга позволяет сформулировать основные направления в решении задач безопасности нахождения пользователей в интернет-пространстве:

1. Формирование особой интернет-культуры пользователей, согласно которой неприемлемыми должны стать оскорбления, ругательства, переходы на личность, клевета и пр.
2. Воспитание ответственного поведения в сети Интернет, начиная с первых уроков по изучению информационно-коммуникативных технологий в школе.
3. Профилактика девиантного поведения подростков, с использованием психолого-педагогических методов.
4. Создание организационно-педагогических условий, направленных на профилактику насилия детей в семье.
5. Согласованная работа всех субъектов причастных к учебно-воспитательному процессу – педагогов, воспитателей, родителей обучающихся и др.
6. Ликвидация правовой неграмотности, в том числе в сфере ответственности за распространение неправдоподобной информации, оскорбления, травлю в Интернет-сетях и др.

Таким образом, только осмысленное, основанное на взаимном уважении, поведение пользователей сети Интернет, будет способствовать профилактике кибербуллинга и безопасному нахождению каждого человека в интернет-пространстве.

#### **Литература:**

1. Андреева А.О. Манипулирование в сети интернет / А.О. Андреева // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи: Материалы внутривузовской конференции, Магнитогорск, 09-12 октября 2015 года / Под редакцией Г.Н. Чусавитиной, Е.В. Черновой, О.Л. Колобовой. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. – С. 21-31.
2. Баранов, С.В. Рожина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-analiz-prichin-podrostkovogo-kiyberbullynga>.
3. Гришина Т.Г. Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга: автореф. ...канд. псих. наук. – Москва, 2021. – 27 с.
4. Крамер Е.А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса: автореф. ...канд. пед. наук. – Томск, 2018. – 24 с.
5. Макарова, Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 293-311.

6. Никулина Э.А. Организационно-педагогическая система профилактики насилия над детьми в семье: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2004. – 183 с.
7. Таранова Т.Н. Психолого-педагогическая характеристика буллинга в общеобразовательной школе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 11 (25).
8. Федунина Н.Ю. Представления о триаде «Преследователь – жертва – наблюдатель» в кибербуллинге в англоязычной литературе [Электронный ресурс] / Н.Ю. Федунина. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n41/1143>
9. Черкасенко О.С., Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Черкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6. – С. 52-54.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
английского языка Хашегульгова Жанна Ахметовна  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);  
ассистент кафедры английского языка Ужахова Зухра Магомедовна  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

### РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности обучения школьников устно-речевому общению, проанализированы функции игровых технологий, приведена классификация игр, а также изучена роль ролевых игр в процессе обучения английскому языку. Сделан вывод о том, что ролевая игра лучше всего подходит для обучения школьников устно-речевому общению, так как в процессе игры происходит погружение учащихся в ситуации, приближенные к реальным, где детям необходимо вступать в коммуникацию друг с другом. Также было показано, что для успешной реализации ролевой игры педагогу следует соблюдать определенную технологию организации игровой деятельности учащихся, состоящую из следующих этапов: этап подготовки, этап объяснения, этап проведения и этап анализа и обобщения. Грамотное использование ролевых игр способствует развитию познавательной активности учащихся в изучении английского языка.

*Ключевые слова:* ролевая игра, навыки, устно-речевое общение, школьник, урок английского языка.

*Annotation.* The article examines the features of teaching schoolchildren to oral communication, analyzes the functions of gaming technologies, provides a classification of games, and also studies the role of role-playing games in the process of teaching English. It is concluded that role play is best suited for teaching schoolchildren to verbal communication, since during the game, students are immersed in situations close to real ones, where children need to communicate with each other. It was also shown that for the successful implementation of the role-playing game, the teacher should observe a certain technology for organizing the students' play activities, which consists of the following stages: the preparation stage, the explanation stage, the stage of implementation and the stage of analysis and generalization. The competent use of role-playing games contributes to the development of students' cognitive activity in learning English.

*Keywords:* role play, skills, oral communication, student, English lesson.

**Введение.** В современном мире знание английского языка имеет большое значение в жизни каждого человека. Английский помогает выстраивать отношения с представителями других стран и культур, позволяет найти престижную работу и комфортно чувствовать себя в иностранных государствах.

Обучение иностранному языку является одним из важнейших компонентов современного российского образования. На начальном этапе обучения английскому языку в основном делается упор на изучение грамматики и лексики, не так много внимания уделяется устно-речевому общению. Однако существует необходимость формирования навыков устно-речевого общения у обучающихся именно на начальной ступени обучения в целях дальнейшего совершенствования и развития умений говорения и последующего их применения на практике.

Возрастающие требования к уровню владения иностранным языком обуславливают необходимость поиска более эффективных технологий и методов обучения. В особенности, повышается роль использования игр на уроках английского языка, которые позволяют приблизить учебный процесс к реальным условиям живого общения. Игры повышают интерес к предмету, способствуют развитию творческого воображения учащихся, а главное позволяют создать ситуации, стимулирующие и мотивирующие речевую деятельность учащихся. Все это свидетельствует в пользу включения ролевых игр как средства формирования навыков устно-речевого общения в процесс обучения.

Вопросами формирования навыков устно-речевого общения занимаются как российские (Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова, З.И. Салиева, Е.И. Пассов), так и зарубежные исследователи (G. Ashman, P. Snow, A. Kusnierek). Помимо теоретических основ, авторами разработаны практические методики использования игр при обучении иностранному языку на начальном этапе (А.В. Коньшева, А.А. Климова, А.Н. Мурзич).

**Изложение основного материала статьи.** На начальном этапе обучения английскому языку учащимся необходимо познакомиться с совершенно новым для них иностранным языком. Им предстоит освоить новую лексику, грамматику, фонетику, научиться читать, писать и разговаривать на данном языке, ознакомиться с традициями, реалиями и особенностями культуры некоторых англоговорящих стран.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по иностранному языку «должны отражать:

- приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;
- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;
- формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы» [7, С. 8].

Далее стоит отметить, что «одной из основных задач современного обучения устно-речевому общению является ... формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры» [3, С. 190].

На начальном этапе обучения педагогу нужно приступить к развитию у учащихся умения общаться со сверстниками, а также заложить основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Этому будет способствовать формирование навыков устно-речевого общения, так как в процессе такого обучения будет происходить взаимодействие учащихся, они будут находить общий язык, слушать мнения друг друга, узнавая при этом новую информацию об особенностях жизни, культуры и традициях англоговорящих стран.

Однако на начальной ступени обучения устно-речевому общению педагог неизбежно сталкивается с рядом трудностей. Прежде всего, это недостаточное количество речевых и языковых средств, которыми владеют младшие школьники. Учащиеся могут не обладать достаточным словарным запасом или не уметь применять изученные правила грамматики на практике в процессе коммуникации. Кроме того, дети могут быть ограничены в знаниях по той ситуации, которая предлагается на уроке английского языка. В этих случаях учащиеся будут сохранять молчание, и не будет происходить формирования произносительных навыков. Чтобы решить эту проблему, педагогу следует использовать содержательные и смысловые опоры и выстраивать уроки формирования навыков устно-речевого общения таким образом, чтобы они опирались на сформированные лексические и грамматические навыки в рамках изучаемой темы.

Следующая трудность – страх неудачи. В самом начале обучения английскому языку учащиеся не чувствуют себя уверенно и боятся совершить ошибку, получить замечание от учителя. Этот страх становится намного сильнее, когда перед ребенком ставится задача не просто написать правильно предложение или заполнить пропуски недостающими словами, а самому сформулировать высказывание и озвучить его перед всем классом. Чтобы минимизировать данный страх, Е.Н. Соловова советует «создать атмосферу доброжелательности и доверия» [6, С. 167]. Сделать это можно, поощряя ответы учащихся, задавая им вопросы, которые будут стимулировать их высказывания.

Еще одной трудностью может выступать отсутствие мотивации у младших школьников. Из-за того, что учащиеся обладают малым количеством знаний по английскому языку, они могут отказываться выполнять предложенные учителем задания. Поэтому задача преподавателя – подобрать или же составить задания и упражнения таким образом, чтобы привлечь внимание и интерес даже того ученика, который сомневается в своих способностях овладеть английским языком. Кроме того, эффективным приемом будет создание мотивации успеха. Как утверждает Е.Н. Соловова, «мотивация в изучении иностранного языка значительно возрастает, если перспективы использования знаний реализуются не только на уроке, но и во внеклассной работе. Именно здесь достигнутые успехи могут быть оценены как одноклассниками, так и родителями, школьниками других классов». [6, С. 168].

Следовательно, чтобы способствовать продуктивному овладению навыками устно-речевого общения учащимися, педагогу важно подбирать такие речевые ситуации, в которых младшие школьники будут чувствовать себя комфортно и с удовольствием принимать участие в процессе общения. Данные речевые ситуации можно преподносить в форме игр, что также будет повышать мотивацию обучающихся.

Для успешного обучения устно-речевому общению в начальной школе учителю необходимо обращать внимание на психологические особенности младших школьников, уметь заинтересовать учащихся в изучении иностранного языка, а также способствовать развитию мотивации и умений работы в группах. Достижению поставленных задач будет способствовать использование игрового метода в процессе обучения.

Игры используются в обучении на протяжении долгого периода времени; такие ученые, как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, доказали, что игры имеют большое значение в образовательном процессе. И.С. Бегович вместе с К.Д. Дусевой отмечали, что «игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное веселье, а самый важный способ достижения конкретных целей обучения – от минимальных языковых навыков до умения вести беседу на любую тему» [2, С. 344].

Прежде всего, рассмотрим основные причины, почему преподавателям следует регулярно использовать игры в процессе обучения иностранному языку.

Во-первых, как отмечает И.Ф. Алиева, «игры оказывают эффективное влияние на развитие у младших школьников зрительной, слуховой деятельности» [1, С. 93].

Во-вторых, «игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного процесса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся» [5, С. 9]. Изучение нового языка требует от младших школьников больших усилий, в непринужденной же атмосфере, которую создают игры, учащиеся запоминают материал быстрее и эффективнее [8, С. 6]. Помимо этого, игровая деятельность позволяет школьникам думать шире, выходить за рамки школьной программы, используя свое творческое мышление и воображение. Например, учащиеся могут самостоятельно придумывать, что ответить в той или иной ситуации, которую создают игры.

В-третьих, игры способствуют эмоциональной разрядке школьников и позволяют разнообразить учебный процесс. После монотонных уроков изучения грамматических или лексических конструкций игровая деятельность позволяет снять стресс и усталость учащихся и придает им сил для дальнейшего изучения иностранного языка. Вместе с тем, такой вид деятельности повышает активность школьников, так как многие игры требуют физической подвижности.

В-четвертых, игры зачастую содержат соревновательный элемент, в таком случае даже те ученики, которые не принимают активного участия во время обычных уроков, будут заинтересованы в победе, а значит, будут пытаться разговаривать на английском языке. Стоит также отметить, что игровая деятельность подразумевает включение в процесс всех учащихся, поэтому игры побуждают школьников взаимодействовать друг с другом, учат общаться со сверстниками, что соответствует личностному результату освоения основной образовательной программы начального общего образования, а именно «развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [7, С. 5].

В-пятых, игра приближает процесс обучения к реальности, то есть происходит формирование «чувства восприятия жизненных ситуаций» [1, С. 93] и погружение учащихся в естественную среду. Младшие школьники на практике понимают, что английский язык, прежде всего, необходим для общения с людьми.

И в-шестых, игровая деятельность, несомненно, повышает мотивацию школьников к изучению иностранного языка. Как уже упоминалось ранее, игры позволяют снять стресс и увеличить продуктивность. Вследствие этого у обучающихся появляются силы и возникает большое желание узнавать новое об англоговорящих странах и особенностях их культуры.

Все вышеперечисленные причины убедительно свидетельствуют в пользу применения игрового метода на уроках английского языка.

Игровая деятельность выполняет важные функции в учебном процессе и ее использование на уроках положительно влияет на обучающихся.

Теперь перейдем к изучению классификаций игр, которые можно использовать при обучении английскому языку.

Стоит отметить, что различные отечественные (М.Ф. Стронин, Д.Б. Эльконин, Н.П. Анисеева, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие) и зарубежные (Г. Хайд, А. Мейли, А. Дафф, Дж. Оллер, Ф. Каллахин и другие) ученые выделяют различные классификации игр в зависимости от цели, содержания обучения, этапа развития ребенка и других критериев. Согласно А.В. Коньшевой, «все игры можно подразделить на: подвижные; строительные; интеллектуальные; условные; дидактические» [5, С. 21].

Для обучения устно-речевому общению лучше всего подходят речевые игры, так как в процессе выполнения заданий школьники вступают в коммуникацию и применяют ранее изученные знания английского языка непосредственно на практике. Игровая деятельность подразумевает решение жизненных ситуаций (ситуационные игры), выполнение конкретных ролей (ролевые игры) либо решение той или иной проблемы (деловые игры). Важным преимуществом использования игр при обучении английскому языку является живое изучение английского языка, основанное на реальной жизненной ситуации.

Как видится, роль игровой деятельности при обучении иностранному языку сложно переоценить. Игра «выступает как эффективное средство для активизации лексики и грамматики, отработки произношения и развития навыков устно-речевого общения» [2, С. 344]. Однако для реализации игровой деятельности на уроках английского языка, учителя должны учитывать некоторые факторы, а именно: возраст учащихся; уровень языковой подготовки школьников; количество детей в группе; время, отводимое на игру. К тому же существует ряд требований, непосредственно предъявляемых к самим играм:

- соответствие возрасту учащихся (игры должны быть посильны для выполнения, не быть слишком трудными или легкими для школьников);
- соответствие пройденной теме (игры не должны быть оторваны от образовательного процесса, а должны дополнять его);
- наличие результата (у учащихся должна быть цель, которую они должны выполнить во время игры);
- наличие четких правил, соблюдение которых поможет достичь результата.

Учитывая все факторы и удовлетворяя все названные требования к играм, учитель сможет грамотно организовать применение игр на уроках английского языка.

Рассмотрим определение ролевых игр. А.В. Коньшева понимает под ролевой игрой «ситуативно-управляемое речевое упражнение, направленное на совершенствование речевых навыков и на развитие умения говорения» [5, С. 78]. Ключевой характеристикой таких игр является то, что они подразумевают решение разнообразных жизненных ситуаций на уроках английского языка.

Исходя из приведенного определения, можно выделить следующие особенности ролевых игр:

- такие игры «используются для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений» [5, С. 58];
- данные игры подразумевают субъективную деятельность школьников. Учащиеся могут «проявить индивидуальные качества и закрепить свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений личность – личность – группа, личность – учитель» [5, С. 62];
- в процессе выполнения заданий игры происходит развитие коллективных форм общения;
- данные игры предоставляют возможность младшим школьникам притвориться кем-то другим, преодолевая застенчивость.

Ролевые игры могут варьироваться от строго контролируемых бесед до импровизированных театральных представлений; от простых подготовленных диалогов или небольших высказываний до сложных смоделированных сценариев. Преподавателю необходимо грамотно подобрать такой вид ролевой игры, чтобы он был посилен для младших школьников и соответствовал уровню их языковой подготовки.

Перейдем к анализу функций ролевых игр. Л.А. Дьяченко, как и А.В. Коньшева, выделяет пять основных функций ролевой игры:

1. Обучающая функция заключается в том, что ролевая игра «определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях» [5, С. 66]. Другими словами, ролевая игра является упражнением, направленным на овладение навыками устно-речевого общения.
2. Мотивационно-побудительная функция ролевой игры подразумевает пробуждение у учащихся потребности общения, выражения своих мыслей на английском языке.
3. Воспитательная функция предполагает воспитание дисциплины, а также таких качеств, как взаимопомощь и самостоятельность. Ролевые игры учат школьников отстаивать собственную точку зрения и находить решения проблем в различных ситуациях.
4. Ориентирующая функция ролевых игр проявляется в том, что они «ориентируют учащегося на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивают умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других» [4, С. 146].
5. Компенсаторная функция заключается в том, что ролевая игра позволяет учащимся восполнить недостаток общения, а также примерить роли, которые им недоступны в реальной жизни.

Для полного анализа ролевых игр необходимо рассмотреть их структурные компоненты. За основу была взята структура, разработанная А.В. Коньшевой [5]: совокупность ролей, взятых на себя участниками игры; игровые действия как средство реализации этих ролей; реальные отношения между играющими; игровые, а также воспитательные и развивающие цели; игровое употребление предметов (реквизит); сюжет и содержание игры – условная действительность (время, место), в которой оказываются играющие.

Для успешной реализации ролевой игры на уроке английского языка педагогу следует руководствоваться простой и понятной технологией, предложенной А.В. Коньшевой. Прежде всего, учителю необходимо тщательно подготовиться к проведению ролевой игры. Важно отобрать подходящие жизненные ситуации, которые станут основой игры и которые будут актуальны для школьников, разработать сценарий и план проведения игры. Кроме того, учитель должен заранее определить роли учащихся, подготовить раздаточный материал, сформулировать правила. Более того, не менее важно грамотно ввести школьников в ход игры, обозначить главную цель и понятно и доступно объяснить правила, ответить на возникшие вопросы. После проведения ролевой игры необходимо выполнить анализ проделанной работы, учащимся можно предложить поделиться своим мнением, выяснить, что получилось, а где были допущены ошибки. В конце преподаватель должен подвести итог, отметить плюсы и минусы коллективной работы.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что игровые технологии имеют большое значение в учебно-образовательном процессе и являются эффективным средством при обучении иностранному языку. Во время игровой деятельности учащиеся не только быстрее усваивают новую информацию, но при этом испытывают положительные эмоции, общаются с другими школьниками и активно развивают творческое мышление. Помимо этого, для успешного обучения устно-речевому общению преподавателям необходимо соблюдать требования к играм и подбирать или

разрабатывать игры, которые будут полезны и в то же время увлекательны для обучающихся. Ролевая игра может быть действенным инструментом в руках учителя. Именно в ролевой игре развиваются навыки устно-речевого общения учащихся, повышается эффективность обучения говорению на иностранном языке.

#### Литература:

1. Алиева И.Ф. Пути повышения эффективности обучения английскому языку в начальных классах // Вестник науки и образования. – 2020. – № 12-2 (90). – С. 92-94.
2. Бегович И.С., Дусеева К.Д. Проблемы обучения говорению на английском языке в начальной школе // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 341-345.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2006. – 336 с.
4. Дьяченко Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку. // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 34. – С. 146-150.
5. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2008. – 192 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/)
8. Simpson A. Using Games in the Language Classroom / A. Simpson // Smashwords Edition License Notes. – 2015. – № 6. – P. 1-25.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Хомподоева Мария Васильевна

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

### SKYES UNIVERSITY КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Статья посвящена применению Skyes University как средство формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов. Построение процесса обучения иностранному языку с применением Skyes University способствует успешному формированию информационных умений и эффективной коммуникации на английском языке. Представлены результаты опроса преподавателей о применении и эффективности построения процесса обучения иностранному языку студентов с использованием цифровой образовательной платформы. Возможности использования цифровой платформы Skyes для проведения внеаудиторных занятий, заменяющие очное общение преподавателя с обучающимися в условиях пандемии COVID-19. О необходимости подключать цифровую образовательную платформу Skyes University к процессу обучения иностранному языку в качестве дополнительного интерактивного материала для самостоятельной работы студентов. Создание условий для формирования коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях и развитие самостоятельности, ответственности.

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, Skyes University, дистанционное обучение, преподаватели, иностранный язык.

*Annotation.* The article is devoted to the use of Skyes University as a means of forming students' information and communication competence. Building the process of learning a foreign language using Skyes University contributes to the successful formation of information skills and effective communication in English. The results of a survey of teachers on the application and effectiveness of building the process of teaching a foreign language to students using a digital educational platform are presented. The possibilities of using the Skyes digital platform for conducting extracurricular classes, replacing the face-to-face communication of the teacher with students in the conditions of the COVID-19 pandemic. About the need to connect the Skyes University digital educational platform to the process of teaching a foreign language as an additional interactive material for students' independent work. Creating conditions for the formation of students' communicative competence in the classroom and the development of independence, responsibility.

*Keywords:* digital educational environment, Skyes University, distance learning, teachers, foreign language.

**Введение.** В настоящее время мы живем в эпоху стремительного развития информационных технологий, что, безусловно, влияет на все сферы нашей жизни, в том числе и на образование. Становятся доступными новые формы и способы обучения, развиваются используемые педагогами технологии, совершенствуются методы и приемы. При этом, не смотря на быстрый темп развития, все же внедрение подобных технологий обычно происходит очень плавно и постепенно, поскольку требует адаптации самого педагога, а также образовательных учреждений к новым реалиям. Тем не менее, пандемия, которая весной 2020 года стала неожиданностью для людей во всем мире, внесла свои коррективы и потребовала общество быстро менять систему образования и подстраиваться под существующие требования. Именно поэтому на передний план вышло дистанционное образование, которое частично уже применялось многими школами и вузами, но не так широко и не настолько активно [4]. В связи со сложившейся ситуацией возник вопрос о том, как сделать дистанционное образование доступным, удобным и эффективным. Иными словами, проблема применения онлайн технологий стала наиболее актуальной и значимой для образовательного процесса [1]. Первостепенной задачей педагога является установление интерактивного общения студента и преподавателя, где центром образовательного процесса должен стать обучающийся, поскольку главным принципом онлайн обучения является самостоятельное изучение предмета. Студент в процессе дистанционного обучения уже не пассивно воспринимает материал, а должен уметь систематизировать знания и иметь способность к самообучению [5].

Подобную мысль находим в работе Е.Н. Дроновой, которая указывает на то, что современные студенты сильно изменились и необходимо учитывать особенности их мышления. Автор говорит о том, что «цифровое поколение» учащихся характеризуется глубокой вовлеченностью в цифровые технологии, мультызадачностью деятельности, клиповым мышлением [3]. Все это свидетельствует о том, что применение дистанционного обучения способно оказать положительное

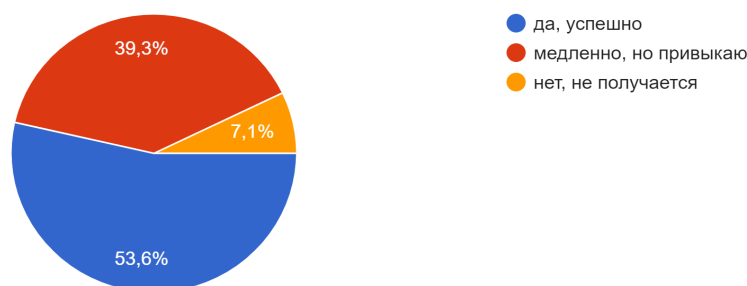
воздействие на восприятие новой информации, но при этом должно быть очень грамотно выстроено, чтобы помочь учащимся самостоятельно осваивать материал.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим результаты анкетирования преподавателей СВФУ к использованию цифровой образовательной среды Skyes University.

В анкетировании приняли участие 28 преподавателей кафедры «Иностранные языки по гуманитарным специальностям» СВФУ. Для начала была разработана анкета для преподавателей. Цифровая образовательная среда (ЦОС) Skyes University, с осени 2021 года введена в образовательный процесс студентов Северо-Восточного федерального университета.

Цель опроса – проанализировать первичный опыт проведения дистанционных практических занятий по английскому языку в контексте университетского иноязычного образования студентов гуманитарных направлений. Полный перевод всех занятий в университете в режим онлайн потребовал от преподавателей быстрой адаптации всех материалов, методик и технологий к изменившимся условиям. Цифровая образовательная среда Skyes – это программный продукт, облачная платформа, содержащая в себе онлайн-курсы для изучения английского языка. Платформа расположена по адресу <https://uni.skyeng.ru>. В основе программы: интересный учебник, который написан в соавторстве со специалистами Кембридж. Учебник Skylike (A2/B1) был разработан специально для вузов с учетом специфики преподавания языка в высших учебных заведениях (темпа и форматов работы, необходимого образовательного результата) в тесном сотрудничестве и непрерывном обмене впечатлениями с практикующими преподавателями и реальными студентами, и это значительно повышает его эффективность [5].

На протяжении всего семестра преподаватели совмещали аудиторные занятия в системе Zoom и Moodle и самостоятельную работу с учебным курсом Skyes University. Такой формат работы выбран для того, чтобы преподаватель видел результат работы студентов, смог лично проконтролировать прогресс и внести необходимые коррективы.



**Рисунок 1. Адаптация преподавателей на Skyes University**

Согласно рисунку 1, 15 преподавателей успешно адаптировались и продолжают работу на Skyes University, медленно, но привыкают – 11 преподавателей, 2 ответили – что не получается, т.е. затрудняются при использовании Skyes.

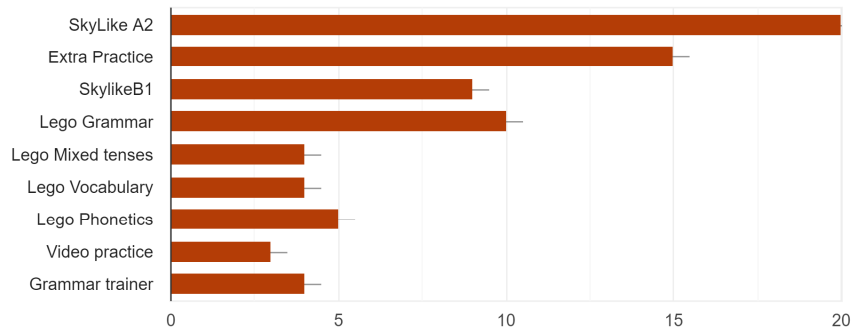
На вопрос «Какую платформу для обучения иностранных языков вы находите наиболее удобной в использовании?» получены ответы: Moodle – 10,7%, Skyes – 78,6%, другое – 10,7%. Т.е. опрошенные преподаватели довольны работой на платформе и продолжают использовать материалы ЦОС.

Все респонденты – преподаватели на вопрос «На каких ресурсах проходят Ваши занятия в дистанционном формате по дисциплине «Английский язык» в этом семестре?» 100% ответили, что применяют zoom, Skyes Uni в тандеме. Поскольку zoom и Skyes Uni при режимах онлайн и дистанционной работы, приближают взаимопонимание и мониторинг эмоционального состояния участников коммуникативного взаимодействия [7]. На вопрос «Оцените качество учебного процесса с Skyes Uni от 1 до 5 (где 1 это не удовлетворен, а 5 очень удовлетворен)» преподаватели выставили следующие оценки: 3 – 17,9%, 4 – 57,1%, 5 – 25% т.е. в целом, преподаватели довольны структурой, организацией и содержанием работы на платформе.

Еще одним из вопросов анкеты был «Из каких разделов Skyes вы отправляете задания студентам?»

10. Из каких разделов Skyes Вы отправляете задания студентам?

28 ответов



**Рисунок 2. Разделы Skyes University**

По ответам преподаватели выбирают для самостоятельной работы со студентами Skylike A2 (рис. 2). Этот УМК разработан на основе коммуникативного подхода, направленного на развитие коммуникативных навыков, что является актуальным при обучении иностранному языку студентов, поскольку основная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции. Skylike A2 содержит задания для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков и развития всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма), может использоваться как для самостоятельной работы студентов дома, так и во время занятий с преподавателем в аудитории в качестве дополнительного материала. За время подобной работы можно выделить следующие положительные моменты дистанционного обучения с использованием платформы Skyes University. Прежде всего огромным достоинством подобной работы является доступность для каждого студента, а также возможность выполнить задания в удобное для них время, самое главное уложиться в указанный преподавателем срок сдачи. Следующим преимуществом является удобство использования учебных материалов. Платформа Skyes University позволяет максимально реализовать один из главных принципов обучения – принцип индивидуализации. Студенты выполняют задания на мобильном устройстве или компьютере, используют библиотеку упражнений для самообучения, получают мгновенную обратную связь от платформы, видят статистику и прогресс по разным навыкам, получают подсказки по грамматике и используют встроенный словарь на платформе.

**Выводы.** Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что использование платформы Skyes University в процессе дистанционного обучения является соответствующим дополнительным ресурсом, но как отдельный самостоятельный курс все же использоваться не должен, поскольку не разработано совмещение онлайн курса и аудиторной работы, а также не учитывается формирование компетенций, предусмотренных образовательными программами [8, 9]. По итогам анкетирования было установлено, что в условиях дистанционного образовательного процесса вуза наблюдается достаточная подготовленность преподавателей вуза к внедрению цифровой образовательной среды Skyes Uni в обучение студентов. Необходимость решения задач профессиональной подготовки в вузе, связанных с личностным развитием студентов, становлением их жизненного и профессионального опыта, активизацией как собственных резервов своей преподавательской деятельности, так и учебной деятельности студентов обуславливает подготовку преподавателей к использованию цифровых инструментов, которые позволяют более эффективно и результативно развивать у студентов компетенции и формировать комфортную атмосферу обучения. Как показало анкетирование, если в вузе проводится целенаправленная деятельность по подготовке преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий, то преподаватели демонстрируют высокий уровень подготовленности цифровых навыков в процессе преподавания своих дисциплин. У опрошенных преподавателей есть желание и готовность использовать цифровую образовательную среду как инструмент для проведения собственных занятий, адаптируя методы дистанционного обучения к собственным дисциплинам.

Очевидно, что современные студенты и большинство преподавателей достаточно хорошо овладели разнообразными электронными средствами и технологиями их применения в образовательной деятельности.

#### Литература:

1. Бороненко, Т.А. Предпосылки цифровой трансформации российской системы образования / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-tsifrovoy-transformatsii-rossiyskoysistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10.2021).
2. Дронова, Е.Н. Организационно-педагогические условия эффективного использования системы дистанционного обучения Moodle в учебном процессе магистратуры в педагогическом вузе [Текст] / Е.Н. Дронова // Информатика и образование. – 2017. – № 7. – С. 51-57.
3. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // Наука Образование Культура. – № 3, 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-distantsionnogoobucheniya-v-vysshey-shkole-opyt-i-trudnostiispolzovaniya/viewer> (дата обращения 22 октября 2021 г.).
4. Кузьминов Я. Вирусная революция: как пандемия изменит наш мир. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/27/03/2020/5e7cd7799a79471ed230b774>
5. Рябова, Е.С. Дистанционное обучение в вузе: опыт использования платформы Skyes university на занятиях английским языком. – Текст: электронный / Е.С. Рябова // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Самара, 25 февр. 2021 г.). – 2021. – С. 56-60
6. Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России Вопросы образования // Educational Studies Moscow. – 2018. – № 2. – С. 173-197.
7. Современная цифровая образовательная среда. Приоритетный проект в области образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/activity/realizatsiya-dostupa-k-onlayn-kursam-po-printsipu-odnogo-okna>
8. Elearning market trends and forecast 2017-2021. Docebo, 2016. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/TP271/Additional%20material/docebo-elearning-trends-report-2017.pdf>.
9. Fisk P. Education 4.0 ... the Future of Learning Will be Dramatically Different, in School and Throughout life. URL: <https://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>.
10. Giorgio Marinoni et al. The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. IAU Global Survey Report // 87 International Association of Universities, May 2020. URL: [https://www.iauui.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iauui.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf) (дата обращения 29 сентября 2021 г.).



УДК 37.015.3:159.955

кандидат искусствovedения, доцент Хомякова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ДИЗАЙНЕРА ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье выявляется и исследуется проблема развития проектного мышления в процессе подготовки педагога-дизайнера для системы дополнительного образования. Обзор основных подходов к развитию проектного мышления проводится в контексте теоретических исследований и анализа образовательной практики. Методы развития проектного мышления будущих педагогов-дизайнеров базируются на развитии творческом мышлении и практическом художественно-творческом опыте. Освоение методов проектирования на разных уровнях и формах обучения, во взаимодействии теории и практики, в условиях соблюдения междисциплинарного взаимодействия в образовательном процессе, принципов целостности, системности и инновационности способствует развитию проектного мышления будущих педагогов-дизайнеров.

*Ключевые слова:* проектное мышление, развитие, педагог-дизайнер, проектирование, проектная культура.

*Annotation.* The article identifies and explores the problem of the development of project thinking in the process of training a teacher-designer for the system of additional education. The review of the main approaches to the development of project thinking is carried out in the context of theoretical research and analysis of educational practice. Methods of development of project thinking of future design teachers are based on developed creative thinking and practical artistic and creative experience. Mastering design methods at different levels and forms of education, in the interaction of theory and practice, in compliance with interdisciplinary interaction in the educational process, the principles of integrity, consistency and innovation contributes to the development of project thinking of future design teachers.

*Keywords:* project thinking, development, teacher-designer, design, project culture.

**Введение.** Актуальность темы исследования определяется теоретическими работами в ракурсе проблем подготовки педагогических кадров в области дизайна и обобщением опыта практической подготовки педагога для системы дополнительного образования, которые требуют анализа и обобщения. Ориентированность образования на выполнение одного из социальных заказов общества, а именно развития и становления творческой личности, делает обращение к вопросам подготовки педагога в области дизайна востребованным и своевременным. Современная система дополнительного образования является оптимальной площадкой, расширяющей пространство для развития творческих способностей в процессе знакомства с видами и формами дизайнерской деятельности обучающимися разного возраста, в связи с чем профессиональная востребованность педагога-дизайнера возрастает. Без развитого проектного мышления, подразумевающего способность разрабатывать проектную идею и решать задачи в области дизайн-проектирования и педагогики дизайна, педагог-дизайнер не может быть конкурентоспособен в профессиональной среде. Становление будущего педагога-дизайнера в системе профессионального образования неразрывно связано с постижением закономерностей дизайнерского творчества в процессе образовательной деятельности и в единстве процессов воспитания и обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из главных задач системы подготовки педагогов в области дизайна является освоение системы знаний, умений и навыков, необходимых для профессии педагога, а также готовность к активной проектной деятельности. В широком понимании главным ценностным ориентиром профессиональной подготовки педагогов-дизайнеров является формирование проектной культуры. В научном междисциплинарном дискурсе проектная культура трактуется как комплекс навыков, знаний и опыта изобретательской, преобразовательной и исполнительской деятельности. Представление о проектной деятельности как универсальном типе деятельности служит основанием для осмысления современного мышления как универсальной категории [7]. Проектная культура, по мнению О.И. Генисаретского, является «пространством для творчества, в котором реализуется проектное воображение благодаря производным от него способностям понимания и проектного мышления» [2, С. 8]. Ценностные императивы проектной культуры определяют характер проектного мышления. Исследовательская база позволила определиться с пониманием роли проектного мышления в культуре. В разных исторических условиях оно было разным и эволюционировало вместе с наукой и культурой. Проектное мышление трактуется сегодня как специфическая методология «познания и конструирования возможных векторов будущего» [8].

Содержательная составляющая дизайна находится в лоне культурного пространства, поэтому проблема развития проектного мышления, начиная с 1950-60-х годов XX века интересовала многих адептов практического дизайн-проектирования и теоретиков дизайна (Т. Манальдо, Д.С. Сомов, Г.Б. Минервин и др.). В отечественной практике исследований в области дизайна изучение специфики профессионального мышления сместилось с проблем объекта проектирования на процесс проектирования (Л.М. Безмоздин, В.Л. Глазычев, Л.Н. Лаврентьев, В.Ф. Сидоренко и др.). Разработка общей модели проектирования в дизайне для применения в решении широкого круга проектных задач, вырабатывалась на идее взаимодействия инженерного и художественного начал. Теория и методология проектного творчества разрабатывалась В.Р. Ароновым, Л.Н. Безмоздиным, С.М. Михайловым, С.О. Хан-Мамедовыми др. Обобщая теоретический и практический опыт дизайн-проектирования в своих исследованиях была выявлена зависимость существующих методик проектирования от характера технико-эстетических задач, варьирующихся от метода «стайлинга» до дизайн-программирования. Многообразие методик общего характера можно свести к трем основным: методике проектирования на основе изложенного опыта процесса проектирования конкретного наглядного образца; методике, установленной технологии и порядка действий, в соответствии с разработанными нормами; методике выявления принципов и средств решения типичных проектных задач, охватывающих в общем виде все проектные ситуации [4]. Раскрытие закономерностей применения каждой методики дизайн-проектирования показывает, что по отдельности они не дают целостного взгляда на механизм развития проектного мышления. Это связано, прежде всего, с тем, что дизайн-деятельность направлена на многообразные структуры и системы и содержит различные виды деятельности, требующие применения разных подходов.

При множестве частных определений, выработанных практикой осмысления феномена дизайна, чаще всего его рассматривают как проектно-творческую деятельность, одной из составляющих которой является функция гармонизации с разных позиций предметно-пространственной среды, окружающей человека. Проектная деятельность в дизайне основана на реализации комплекса мероприятий художественно-творческого и конструктивно-технического характера, которые

взаимосвязаны, но при этом обладают рассредоточенным во времени и пространстве действиями. Для таких действий нужно определенное мышление и наличие способностей воспринимать конкретную ситуацию в ее перспективном развитии, при условии учета всех взаимодействий разнообразных процессов. Дизайнерское мышление по своей сути является проектным так как его результатом является создание проектного продукта. Общепринятое понимание сущности дизайнерской деятельности сводится к трактовке ее как деятельности на основе проектного мышления, базирующегося на творческом мышлении и практическом опыте, и подкрепленного навыками самоорганизации личности [1]. По мнению многих исследователей дивергентное мышление является основанием для творчества. С. Ю. Смирнова отмечает, что оно, являясь «базовой основой творческого и репродуктивного мышления через развитие ассоциативности, способствует актуализации проектного мышления» [9, С. 211]. Проектное мышление объединяет в себе различные мыслительные операции. Если рассматривать дизайн-проектирование как решение творческой задачи, то психолого-педагогический подход раскрывает решение творческой задачи, опираясь на методики ее решения по признаку преобладания интуитивных или логических действий. С.П. Ломов выделяет группу эвристических (интуитивных) методов. В их основе заложен принцип активизация творческой деятельности на основе интуитивного подхода (например, метод мозговой атаки, метод аналогий, метод ассоциаций и пр.). Решение творческих задач на основе рациональных (логических) процедур опираются на применение логики и анализа объекта проектирования (например, метод анализа, синтеза, обобщения и др.) [5].

Как своеобразная форма отношения к действительности, проектное мышление опирается на идеи рационального устройства фрагмента реальности в соответствии с представлением об образе «желаемого будущего». Проектное мышление связано с действиями вычленения, формулирования и решения проблем на фоне существующих явлений и процессов. Другими словами, проблемная ориентация проектного мышления тесно увязана со способностями актуализировать основные точки приложения усилий с целью перспективного совершенствования того или иного объекта воздействия.

Характер проектного мышления проявляется двояким образом: на творческом уровне, как творческая способность (в узком смысле креативность) чувствовать проблему и предугадывать эффективные способы ее решения; как способность видеть перспективу дальнейшего развития той или иной проектной ситуации, тем самым прогнозировать результат [6].

Концепция творческого характера проектного мышления раскрывается в российских психолого-педагогических исследованиях (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и др.). Творческое проектное мышление представляет собой специфическую форму мыслительных действий, имеющих сложное строение и направленных на установление связей, соотносимых с предметным содержанием. По мнению С.П. Ломова «творческий уровень проектного мышления предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от стереотипов мышления, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации» [5, С. 7].

Актуализация вектора социо-гуманитарной направленности развития проектной культуры в процессе смены парадигм послужила основанием для вхождения проектной составляющей в большинство профессий, в том числе в педагогическую среду. Деятельность педагога включает в себя не только педагогические знания и умения, но и готовность к осознанной проблематизации проектной ситуации, выявление разнообразных аспектов содержания проектирования. Можно предположить, что проблема развития проектного мышления будущих педагогов-дизайнеров может решаться с помощью специальных психолого-педагогических методов и образовательных технологий, охватывающих различные виды образовательной деятельности. Основой этого процесса выступает единая информационная база, учитывающая закономерности профессиональной деятельности, в соответствии с направлениями дизайна, а также специфики взаимодействия педагогической и дизайнерской составляющей образовательной программы.

Анализ имеющихся образовательных программ обучения будущих педагогов дизайнеров в рамках направления подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат), показал единство в выборе подходов к решению задач развития проектного мышления. Интеграция проектных технологий в профессиональное обучение, вместе с освоением достижений педагогической науки и ценностей художественного и культурного наследия решается в междисциплинарном взаимодействии дисциплин психолого-педагогического комплекса и художественно-творческой практико-ориентированной подготовки. Необходимость решать задачи, требующие интегральных знаний, обуславливает потребность в установлении междисциплинарных связей в процессе обучения. Развитие проектного мышления будущего педагога-дизайнера происходит в ситуации «включенности» в процесс создания нового в условиях межпредметного обобщения. Решение проблемы развития проектного мышления у обучающихся в широком смысле, связано с умениями планировать весь процесс профессиональной деятельности в конкретной ситуации. В узком смысле развитие проектного мышления сводится к развитию способности к поиску и обоснованию проектного замысла, определению оптимальных способов решения, обозначенных условиями проекта задач, выбору выразительных средств и материалов, вариантов визуальной презентации проекта и его перспективного применения.

Единую модель развития проектного мышления в процессе подготовки педагога-дизайнера в общем виде можно представить содержанием взаимосвязанных компонентов методологического, теоретического и эмпирического характера. В конкретизированном виде модель развития проектного мышления будущего педагога-дизайнера представлена исследователем А.Д. Григорьевым, который выдвигает структурно-функциональную модель на основе четырех взаимосвязанных функций: теоретической, нормативной, методической и практической реализации. Обоснование социального заказа, выявление цели, задач и методологических подходов представлены на теоретическом уровне. Вторая функция связана с обеспечением нормативными документами, выявлением требований образовательного стандарта, определением принципов, критериев, оценочного инструментария. Определение организационно-педагогических условий и методик разного уровня связано с методологической функцией. Апробацию авторских программ дисциплин, методик преподавания, методов, средств и форм, описание результатов обучения предполагается в процессе практической реализации обучения [3].

Особое значение для развития проектного мышления имеет комплекс организационно-педагогических условий, в который входит широкий спектр учебно-профессиональных проблемных заданий, создание творческой среды, соблюдение преемственности в обучении, построение диалога и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. По мнению А.Д. Григорьева, методика развития проектного мышления опирается на единство и взаимосвязь методов, средств и форм. Среди методов он выделяет особо анализ, синтез, проблемные методы, методы рефлексии и пр. Средства представлены содержанием проблемных заданий, презентационными материалами, реальными объектами проектирования, творческими проектными ситуациями и пр. В качестве формы могут выступать защиты проектных работ, доклады на конференциях, участие в творческих конкурсах, посещение мастер-классов и др.) [3].

Практическая реализация проектной деятельности в условиях освоения дисциплин дизайнерской направленности служит универсальным механизмом, в котором апробируются поисковые навыки и реализуются закономерности проектного процесса. В связи с этим проектное мышление развивается на основе перевода опыта, накопленного в результате освоения знаний в области теории и истории дизайна, истории искусств, композиции, рисунка, живописи и пр. в

перечень вопросов, раскрывающихся в практико-ориентированных заданиях. Например, знание истории искусств расширяет представления о характере художественного процесса, закономерностях развития художественных форм и специфике творческих методов. Освоение содержания художественных дисциплин (рисунка, живописи, композиции, цветоведения, основ декоративно-прикладного искусства и пр.) позволяют решать проблемные практические вопросы, и обеспечивают переход познавательного анализа в активный творческий процесс на занятиях по дизайн-проектированию. Использование компьютерных технологий и программного инструментария способствует освоению принципов дизайнерского творчества. В свободе выбора обучающимися объектов проектирования, колористического пространственно-композиционного и колористического решения, в авторском способе исполнения и презентации дизайн-проекта развивается и оттачивается способность к проектному мышлению. Задания, ориентированные на развитие проектного мышления, могут быть как в разных видах творческой деятельности (изобразительной, декоративной, конструктивной), так и в обобщающих дизайн-проектах. Использование традиционных методов обучения и инновационных педагогических технологий обеспечивает пространство для творческой деятельности, в котором реализуется проектное мышление.

Проектная деятельность наряду с творческими операциями, может содержать и нетворческие. Например, аналитическая деятельность требует анализа знаний прошлого опыта, а комбинаторная деятельность способствует новому синтезу знаний и представлений. Развитию изобретательности способствует интуиция, доминирующая в творческом процессе, и служащая основой для построения образов. Нельзя не упомянуть о мотивации, представляющей разные формы выражения удовлетворения потребностей обучающихся, будь то желание творческого самовыражения или получение высоких оценок.

К необходимым условиям развития проектного мышления относится соблюдение принципов целостности, системности, инновационности. Целостность процесса развития проектного мышления обеспечивается освоением методов проектирования на разных уровнях и формах обучения, во взаимодействии теории и практики. Принцип системности способствует планомерному развитию проектного мышления. Инновационность как неотъемлемая составляющая проектного мышления проявляется в результатах дизайн-проектирования, применении и анализе новых идей, способствующих позитивному решению проектных ситуаций.

Можно выделить несколько условий, необходимых для развития проектного мышления в процессе конкретного дизайн-проектирования:

- необходимость освоения новых знаний и новых видов действий обуславливает поиск учебных проектных ситуаций различного формата, и инновационных подходов к организации занятий, которые способствовали бы «открытости к новому»;
- проявление самостоятельности обучающимися и возможность выбора методов работы над проектом помогают развитию умений планировать и самоорганизовываться;
- понимание результата, «ощущение будущего» проекта, за счет предварительного знакомства со «сценарием» работы, опережающего погружения в тему проектирования содействует связи настоящего и будущего, благодаря которой возникает мотивация двигаться вперед;
- использование нестандартных заданий, активизирующих творческую активность и критическое мышление, дает возможность обучающимся проявить себя в умении выдвигать гипотезы, раскрытии креативности для последующего эффективного решения проектной ситуации;
- использование шаблонов при решении проектной задачи, а по сути, определение «основных шагов» проектного процесса (техническое задание, условия выполнения, цель, задачи, формы исполнения, ход работы, описание результата и пр.) помогает обучающимся быстрее понять закономерности проектной деятельности.

Если спроецировать методику дизайн-проектирования на образовательный процесс, то можно обнаружить, что с помощью проектного мышления могут решаться общекультурные задачи, актуализируется эмоциональное отношение к дизайн-процессу и его результату, развиваются способности к профессионально-проектной рефлексии.

**Выводы.** Таким образом, развитие проектного мышления будущих педагогов-дизайнеров для системы дополнительного образования происходит в процессе проектной активности при освоении образовательной программы в целом, развитости способности к преобразовательной творческой деятельности, в междисциплинарном взаимодействии дисциплин психолого-педагогического комплекса и художественно-творческой практико-ориентированной подготовки. Освоение методов проектирования происходит на методологическом, теоретическом, эмпирическом уровнях, обеспечивающих целостность процесса развития проектного мышления. Проектному мышлению свойственны особенности творческого мышления, конкретизированные применительно к специфике проектной деятельности.

#### **Литература:**

1. Алексеева И.В., Паллота В.И. Развитие проектного мышления бакалавров как средство формирования профессиональных компетенций / И.В. Алексеева, В.И. Паллота // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского аграрного университета. – 2017. – № 133. – С. 653-659.
2. Генисаретский, О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры в дизайне: автореферат дис.... канд. искусствоведения: 17.00.06 / Всесоюз. н.-и. ин-т техн. эстетики. – Москва, 1988. – 22 с.
3. Григорьев, А.Д. Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.
4. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.Ф. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М.: Архитектура-С, 2004. – 288 с.
5. Ломов, С.П. Формирование проектного мышления в системе «дизайн-образования» / С.П. Ломов // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа.: БГПУ им. М. Акмуллы. – 2010. – № 5. – С. 7-11.
6. Медведев В.А. Проектное мышление: основные признаки и этапы развития / В.А. Медведев // Глобальная конференция по технологиям в образовании EDCRUNCH URAL: новые образовательные технологии в вузе-2019: сборник статей участников конференции (Екатеринбург, 24-26 апреля). – Екатеринбург.; ИТОО УрФУ, 2019. – С. 102-107.
7. Пойдина, Т.В. Проектная культура: современные подходы к осмыслению феномена / Т. В. Пойдина // Мир науки, культуры образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 10-12.
8. Рыбалкина, П.В., Калинина Н.Г. Проект и проектное мышление в истории культуры / П.В. Рыбалкина, Г.Н. Калинина // Наука. Искусство. Культура. – 2018. – Вып. 4 (20). – С. 39-44.
9. Смирнова, С.Ю. Проблемы актуализации проектного мышления студентов в процессе художественно-творческой деятельности / С.Ю. Смирнова // Омский научный вестник. – 2010. – № 6 (92). – С. 210-212.

УДК 372.854 + 374.31 + 378.1

**кандидат химических наук, доцент Цикалова Виктория Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

**кандидат химических наук, доцент Цикалов Виктор Валентинович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

**кандидат химических наук, доцент Сарнит Елена Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

### ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ «ШКОЛА ЮНОГО ХИМИКА»

*Аннотация.* В статье представлены опыт организации производственной (педагогической) практики студентов бакалавриата и магистратуры факультета биологии и химии Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Показано, что практическая часть практики может быть реализована при проведении учебных занятий в профильной школе, созданной для школьников на факультете биологии и химии. Эта часть практики позволяет сформировать у студентов профессиональные компетенции, необходимые для педагогической деятельности по дисциплине «Химия», а также для получения опыта организации учебной работы с группой учащихся.

*Ключевые слова:* производственная (педагогическая) практика, профессиональные компетенции, профильная школа, химический эксперимент, лабораторно-исследовательские работы, внешкольное образование.

*Annotation.* The article presents the experience of organizing and conducting pedagogical practice of students of bachelor's and master's degrees of the Faculty of Biology and Chemistry of the Taurida Academy "V.I. Vernadsky Crimean Federal University". The article shows that the classroom part of the practice can be implemented when conducting training sessions in a specialized school, developed for schoolchildren at the Faculty of Biology and Chemistry. This part of the practice forms students' professional competencies necessary for pedagogical activity in the discipline "Chemistry", and gives experience in organizing and conducting educational work with a group of schoolchildren.

*Keywords:* pedagogical practice, professional competences, specialized school, chemical experiment, laboratory research, out-of-school education.

**Введение.** Целью педагогической практики является становление и развитие профессионально значимых качеств будущего учителя, необходимых для реализации идей современного образования в условиях действующего педагогического процесса [1]. Во время педагогической практики у студентов формируются следующие умения и навыки: формулирование цели и задач преподаваемого учебного материала; знакомство с программой учебной дисциплины и подготовка её методического обеспечения; выбор методики преподавания исходя из различных требований к предмету и ожиданий у аудитории слушателей; проведение основных видов учебных занятий; подготовка заданий для письменных работ обучающихся [2]. Педагогическая практика студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры состоит из двух частей: практической (экспериментальной) и теоретической. К практической составляющей работы относится проведение учебных занятий и лабораторных работ. К теоретической составляющей учебного процесса относится подготовка документации к проведению занятий, ознакомление с учебной и рабочей программами, оформление отчёта по итогам практики. Проведение учебных занятий осуществляется в общеобразовательных школах, являющихся базой для производственной практики, также для этой цели могут быть использованы и классы профильной школы по химии. Профильная школа по химии, организованная на факультете биологии и химии, осуществляет связь «ВУЗ ↔ общеобразовательная школа». Она ориентирует учащихся к осознанному выбору будущей профессии, что способствует положительной рекламе специальностей химического профиля ВУЗа. Использование различных форм учебных занятий, таких как лекции, лабораторные, лабораторно-исследовательские и практические работы, позволяет реализовать практико-ориентированную направленность общего среднего образования согласно «Федеральному закону об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (29.12.2012) [3] и «Федеральному государственному образовательному стандарту» № 413 (17.05.2012) [4, 5].

Педагогическая практика в рамках образовательной программы подготовки бакалавров и магистров обеспечивает базу для развития необходимых навыков преподавания, создаёт условия для приобретения педагогического опыта.

Цель данной работы – демонстрация связи «ВУЗ (профильная школа) ↔ основная школа» за счет привлечения студентов старших курсов к проведению учебных занятий во время педагогической практики.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках реализации профориентационной работы ВУЗа на факультете биологии и химии Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского была организована профильная школа «Школа юного химика». Она имеет два профиля: «Неорганическая химия и анализ объектов окружающей среды», созданный для школьников 9-го и 11-го классов и профиль «Органическая и биологическая химия», для обучения школьников 10-го и 11-го классов в соответствии с программой по химии [6, 7]. Основной функцией этой школы является привлечение в ВУЗ школьников, ориентированных на специальности химического профиля, с целью формирования у них осознанного выбора будущей профессии и для поступления в структурные подразделения Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, в которых есть специальности, связанные с дисциплиной «Химия». На базе Таврической академии знания химии необходимы при обучении на таких направлениях подготовки, как «Химия», «Биология», «Экология и природопользование»; на базе Медицинской академии им. С.И. Георгиевского – «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Фармация»; в Агротехнологической академии – «Продукты питания из растительного сырья», «Продукты питания животного происхождения», «Агрономия», «Ветеринария»; в Академии строительства и архитектуры – «Природообустройство и водопользование».

К основным задачам работы профильной школы можно отнести следующее:

- помощь учащимся школ в формировании устойчивого интереса к предмету «химия»;
- визуализация межпредметных связей между дисциплинами: «химия» ↔ «физика», «химия» ↔ «биология», «химия» ↔ «экология», «химия» ↔ «математика», «химия» ↔ «медицина»;
- формирование опыта экспериментальной работы с химическими веществами и лабораторным оборудованием;
- выявление связей учебного материала с жизнью и хозяйственной деятельностью человека.

Профильная школа также позволяет привлекать школьников к профориентационным мероприятиям, организованным в ВУЗе: дни открытых дверей, предметные олимпиады, ярмарки вакансий, конференции, что способствует положительной рекламе ВУЗа и популяризации научных знаний. Основная обязанность по проведению занятий в профильной школе возлагается на профессорско-преподавательский состав кафедры общей и физической химии, а также кафедры органической и биологической химии. Но в рамках производственной или педагогической практики для студентов стало возможным привлечение бакалавров старших курсов и магистров к проведению занятий, что обеспечивает им формирование профессиональных навыков и компетенций.

Педагогическая практика студентов. Производственная (педагогическая) практика состоит из двух частей. Первая часть – теоретическая, составляет 70-80% от общего количества часов. Она включает в себя подготовку лекций, разработку лабораторных, лабораторно-исследовательских и практических работ, знакомство с документацией по работе профильной школы, подготовку отчёта по итогам практики. Вторая часть – практическая, занимает 20-30% от общего количества часов. Но в это время студенты непосредственно занимаются проведением различных форм учебных занятий со слушателями профильной школы.

При проведении занятий студентами старших курсов в профильной школе согласно ОПОП и СУОС в рамках педагогической практики формируются профессиональные компетенции (табл. 1) [8].

Таблица 1

**Основные компетенции, формирующиеся в рамках педагогической практики**

<b>04.03.01 Химия (бакалавриат) 8 семестр / 216 часов (6,0 з.е.)</b>	<b>04.04.01 Химия (магистратура) 3 семестр / 108 часов (3,0 з.е.)</b>
<p>УК-3: Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.</p> <p>ПК-1: Способность осуществлять педагогическую деятельность в сфере основного, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования в соответствии с полученной квалификацией.</p> <p>ПК-2: Способность проектировать и реализовать преподавание по дополнительным программам в соответствии с полученной квалификацией, а также организовывать деятельность учащихся.</p>	<p>УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия.</p> <p>ПК-1: Способен осуществлять педагогическую деятельность в сфере основного, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования в соответствии с полученной квалификацией.</p> <p>ПК-2: Способен проектировать и реализовать преподавание по дополнительным программам в соответствии с полученной квалификацией, а также организовывать деятельность учащихся.</p>

После прохождения практики ожидаются следующие результаты обучения:

- умение выступать перед аудиторией, создавать творческую атмосферу в процессе занятий;
- владение способностью к самоконтролю и самооценке во время педагогической деятельности;
- умение работать с основными нормативными документами в сфере образования и методической литературой;
- умение разрабатывать методические рекомендации и дидактический материал к занятию;
- планирование познавательной работы учащихся;
- умение выбрать методы и средства обучения, соответствующие целям и содержанию учебного материала, психолого-педагогическим особенностям обучающихся;
- умение анализировать возникающие в педагогической деятельности трудности и предпринимать действия по их разрешению;
- составление отчётной документации по итогам педагогической практики.

Индивидуальное задание студента на педагогическую практику. Для проведения занятий в профильной школе во время практики каждый студент получает индивидуальное задание, которое включает в себя как теоретическую составляющую работы, так и практическую.

Теоретическая часть педагогической практики предполагает выполнение следующих заданий:

1. Изучение основных нормативных документов в сфере высшего образования Российской Федерации:

- Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 210 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.03.01 Химия (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.04.2015 № 36766).
- Приказ Минобрнауки России от 17.07.2017 № 671 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 04.03.01 Химия» (Зарегистрировано в Минюсте России 02.08.2017 № 47644).
- Приказ Минобрнауки России от 23.09.2015 № 1042 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.04.01 Химия (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.10.2015 № 39357).
- Приказ Минобрнауки России от 13.07.2017 № 655 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистратура по направлению подготовки 04.04.01 Химия» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.08.2017 № 47665).

2. Ознакомление студентами с учебной и рабочей учебной программой профильной школы по химии.

3. Составление календарного плана учебных занятий.

4. Разработка лабораторных и лабораторно-исследовательских работ с учётом правил техники безопасности при работе в химической лаборатории. Такая подготовка включает в себя исследование необходимого лабораторного оборудования и соответствующих реактивов, установление последовательности химических опытов и оформления результатов работы.

5. Подготовка дневника практики и итогового отчёта по педагогической практике.

Практическая составляющая практики – это непосредственное общение со школьниками, посещающими Школу юного химика. Студенты получают индивидуальные задания. Общим для всех является форма предоставления занятия. Это лекция с презентацией, показательный вариант химического эксперимента, разработка и проведение лабораторного занятия по заданной теме (табл. 2).

## Пример индивидуального задания для студентов для проведения занятий в «Школе юного химика»

Задание для студентов бакалавриата	
Практическая часть	
Лекция, презентация, демонстрация химического опыта	Лабораторно-исследовательская работа
<p>Подготовить презентацию по указанной теме для учащихся 9-10 классов с использованием дополнительной научно-популярной информации.</p> <p><b>Примеры тем</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>«Вода как важнейший природный оксид, её значение в природе, быту, сельском хозяйстве. Физические и химические свойства воды».</li> <li>«Оксиды азота(II) и (IV): получение и химические свойства».</li> <li>«Промышленное производство азотной кислоты. Азотные удобрения».</li> <li>«Природные источники углеводов: нефть, природный газ и попутные нефтяные газы, уголь».</li> </ol>	<p>Разработать лабораторное занятие по теме «Химические и физические свойства воды». Описать необходимое оборудование и реактивы, проработать правила техники безопасности, ход выполнения работы, оформление результатов работы и выводы.</p>
Задание для студентов магистратуры	
Практическая часть	
Лекция, презентация, демонстрация химического опыта	Лабораторно-исследовательская работа
<p><b>Примеры тем</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>«Окислительно-восстановительные реакции. Гальванический элемент, принцип работы».</li> <li>«Крахмал и целлюлоза, их строение, химические свойства, роль в природе и техническое применение».</li> <li>«Жиры как представители сложных эфиров, их роль в природе, химическая переработка».</li> </ol>	<p>«Аминокислоты: строение, классификация, номенклатура и химические свойства. Синтетическое волокно капрон. Строение белков, качественные реакции на пептидную (амидную) связь».</p>

По завершению практики подводятся итоги. На заключительной конференции студенты высказываются о своих успехах, способности наводить контакты со школьниками в рамках проведения занятий. Такое обучение для школьников, несомненно, способствует расширению их химического кругозора и эрудиции, а для студентов дает возможность приобрести неоценимый педагогический опыт.

**Выводы:**

1. Профильная школа «Школа юного химика» позволяет реализовать практико-ориентированную направленность образования, а также привлекать студентов старших курсов направления подготовки «Химия» во время их педагогической практики к проведению учебных занятий со слушателями школы.

2. При использовании различных форм учебных занятий в профильной школе студенты старших курсов ВУЗа овладевают профессиональными навыками и компетенциями бакалавров и магистров по направлению подготовки «Химия» согласно ОПОП и СУОС.

**Литература:**

- Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
- Педагогическая практика студентов университета: учеб. пособие / Под ред. Т.А. Арташкина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1992. – 92 с.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5dl8289c6432/>.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г., № 413). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/>.
- Оржековский, П.А. Обучение химии, ориентированное на выполнение требований нового образовательного стандарта основной школы [Электронный ресурс] / П.А. Оржековский, Г.Л. Маршанова. – Режим доступа: <http://edu.znate.ru/docs/913/index-13696.html>.
- Габриелян, О.С. Химический эксперимент в школе / О.С. Габриелян, Л.П. Ватлина. – М.: Дрофа, 2005. – 224 с.
- Габриелян, О.С. Программа курса химии для 8-11 классов общеобразовательных учреждений / О.С. Габриелян. – М.: Дрофа, 2010. – 78 с.
- Образовательный стандарт высшего образования ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (приказ ректора от 30.08.2019, № 696/1). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cfuv.ru/sveden/edustandarts>; <https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2021/05/SUOS/Приказ-от-30.08.2019-№-696-1/00.03.00-Бакалавриат/СУОС-04.03.01-Химия.pdf>.

УДК 378

аспирант Чудаев Николай Вениаминович

Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В настоящей статье специфика профессиональной деятельности преподавателя психологии рассматривается в качестве теоретической проблемы. Демонстрируется значимость последней на современной стадии развития системы высшего образования и российского общества в целом. Доказывается, что фиксирующийся на протяжении последних тридцати лет переход социума на постиндустриальную ступень развития в значительной мере способствует существенному повышению требований к различным аспектам компетентности современного специалиста, в частности, психолога. Соответственно, данная тенденция влияет и на особенности осуществления профессиональной деятельности лицами, ответственными за качественную подготовку будущих психологов, т.е. преподавателями психологических дисциплин. Конкретизации этих положений будет посвящена настоящая статья.

*Ключевые слова:* специфика педагогической деятельности, высшее образование, профессиональная подготовка психологов, современные образовательные технологии, профессиональная компетентность психолога, студент, преподаватель.

*Annotation.* In this article, the specifics of the professional activity of a psychology teacher is considered as a theoretical problem. It's importance at the higher education system and Russian society as a whole current development state is demonstrated. It is proved that the transition of society to the post-industrial stage of development, which has been fixed over the past thirty years, significantly contributes to a significant increase in the requirements for various aspects of the competence of a modern specialist, in particular, a psychologist. Accordingly, this trend also affects the specifics of the implementation of professional activities by persons responsible for the qualitative training of future psychologists, i.e. teachers of psychological disciplines. This article will be devoted to these provisions specification.

*Keywords:* specifics of pedagogical activity, higher education, psychologists' professional training, modern educational technologies, professional competence of a psychologist, student, teacher.

**Введение.** Метаморфозы, фиксирующиеся практически во всех сферах жизни современного, в т.ч., российского общества на протяжении трёх последних десятилетий, в значительной степени способствуют трансформации ряда требований, предъявляемых социумом к педагогам, осуществляющим свою деятельность в системе высшего образования [1-2; 6; 12; 14]. В частности, сказанное относится к профессиональной деятельности преподавателя психологии.

Анализ специальной литературы вкупе с наблюдениями за социокультурной реальностью последних лет позволяют с определённой долей уверенности утверждать, что к профессиональной и личностной компетентности педагогических работников этой категории современное общество предъявляет особенно высокие требования [1-2; 4; 8; 10; 13]. Данная ситуация не вызывает удивления, если учесть, что именно преподаватели психологии являются ответственными за подготовку специалистов, находящихся в числе наиболее востребованных на современном рынке труда.

Соответственно, специфика их профессиональной деятельности является на сегодняшний день достаточно важной теоретической проблемой, рассмотрению которой будет уделено основное внимание в основной части данной статьи.

**Изложение основного материала статьи.** Наиболее значимым характеристикам особенностей профессиональной деятельности и преподавателя психологии посвящено, как уже говорилось, большое число наименований специальной литературы [1; 3-5; 8-9; 12-14]. Сами характеристики, упоминаемые различными авторами, отличаются определённым разнообразием. При этом их можно разделить на три группы (табл. 1).

Таблица 1

**Основные группы профессиональных характеристик современного преподавателя психологии**

Наименование группы	Описание группы	Характеристики, составляющие группу
Первичные характеристики	Тесно связаны между собой, их содержание в ряде случаев также может быть аналогичным.	Профессионально-педагогические качества.
		Личностные качества.
		Психофизиологические (индивидуальные) свойства преподавателя психологии, определяющие его пригодность к педагогической деятельности.
Интегральные характеристики	Имеют отношение к кругозору педагога не только в области преподаваемых академических дисциплин, но и иных отраслях знания, а также к его познавательным способностям и разнообразию жизненного опыта.	Система профессионально-педагогических и предметных знаний, умений и навыков [5, С. 226].
		Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
		Готовность к выполнению педагогической деятельности.
		Педагогическая культура.

Такое разделение характеристик современного преподавателя психологии обусловлено, прежде всего, тем фактом, что модель педагога, построенная исходя преимущественно из «первичных» характеристик, обладает некоторыми существенными недостатками. Недостаточные аспекты к различным сторонам личности преподавателя приводит к тому, что его теоретическая модель зачастую сводится к простому набору функций.

При этом, исследование одних только личностных характеристик преподавателя, хотя бы и «педагогических», также является малопродуктивным. С одной стороны, это обуславливается, многообразием такого рода свойств, которым, к тому же, свойственно меняться в зависимости от различных внешних и внутренних обстоятельств. С другой стороны, свою роль

играют также компенсаторные возможности свойств и компонентов личности. То есть, недостаточный уровень развития других личностных качеств может компенсироваться высокой степенью развития других [8].

Следовательно, при построении теоретической модели современного преподавателя психологии необходимо в равной степени уделять внимание характеристикам преподавателя, относящимся к обеим группам.

С учётом того, что в настоящее время в образовательной практике превалирует компетентностный подход, то наиболее полной будет характеристика преподавателя психологии на основе его профессиональной компетентности.

Эту, последнюю характеризуют следующие свойства:

- стремление к развитию;
- постоянная направленность на приобретение новых знаний, умений и навыков [4, С. 7].

В свою очередь, складывание профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности. Основными её источниками являются субъективный опыт и обучение.

При этом, как уже говорилось, одни лишь методические, предметные и общепедагогические знания, умения и навыки не позволяют в полной мере реализовать все необходимые функции преподавателя психологии. Прежде всего, они должны быть систематизированы. Систематизация знаний, умений и навыков, в свою очередь, делает возможным их адаптацию к любым условиям профессиональной и любой другой деятельности [11, С. 319]. Но даже система знаний, умений и навыков, сколь бы хорошо развитыми они не представлялись, является лишь одним из условий развития профессиональной компетентности преподавателя психологии, осуществляющего профессиональную деятельность в образовательном пространстве современного вуза [5; 7].

Вторым обязательным условием развития профессиональной компетентности современного преподавателя психологии являются его способности и личностные качества, позволяющие преподавателю выстраивать систему эффективного общения и взаимодействия с окружающими, прежде всего, с другими участниками образовательного процесса [5; 7-8]. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести следующие характеристики:

- гражданская ответственность;
- эмпатийные способности;
- коммуникативные способности;
- чувство такта;
- интеллектуальные способности;
- эмоциональная стабильность;
- доброжелательность;
- высокая степень развития личностной культуры [1; 11; 14].

Говоря о необходимых характеристиках компетентного преподавателя психологии также нельзя не упомянуть его стремление к творческой самореализации в процессе осуществления профессиональной деятельности в пространстве организации высшего образования. Такого рода активность с необходимостью должна проявляться не только в освоении накопленной человечеством культуры, но также в развитии на этой основе индивидуального психологического и педагогического опыта [8].

Далее, немалое значение в структуре разрабатываемой нами теоретической модели современного компетентного преподавателя психологии имеют так называемые *soft skills* (англ. – «мягкие навыки»), в российских исследованиях на соответствующую тематику обычно называемые «гибкими навыками» [1-2; 6; 9-10]. Навыки, могущие быть отнесёнными к данной категории, связаны с умением гибко перестраиваться, исходя из ситуации, работать в команде единомышленников (в данном случае – других преподавателей, умение действовать с ними согласованно), а также с умением креативно применять имеющиеся знания и сохранять оптимистический настрой [6-7; 10].

Портрет компетентного преподавателя психологии также может быть дополнен следующими чертами:

- высокая степень ответственности за решения, принимаемые в ходе осуществления профессиональной деятельности;
- совместное со студентами осмысливание (наделение смыслом) элементов содержания учебного материала;
- внесение в содержание образования креативных элементов;
- ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения;
- непрерывный поиск альтернатив образовательным и воспитательным практикам, применяющимся в рамках урочной и внеурочной деятельности;
- постоянная рефлексия собственного профессионального, а равно и личностного поведения.

Кроме того, на успешность профессиональной деятельности современного преподавателя психологии определённое влияние оказывает также психическое состояние преподавателя. В этой связи определённую роль играет умение педагога владеть и управлять собственной активностью, волей, вниманием, памятью, речью, мышлением и другими качествами. Широко известно, что в ряде случаев отрицательные психические состояния могут негативно повлиять на волю человека, ухудшить его речь и мышление, что в свою очередь, может повлечь к существенному снижению профессиональной эффективности преподавателя [3, С. 142].

Далее, на развитие профессиональной компетенции современного преподавателя психологии немалое влияние оказывает является такая черта, как ригидность. Степень последней определяет его профессиональную деятельность как часть открытого или закрытого образования, стремящегося к самоактуализации или стереотипизации.

Высокая степень ригидности поведения преподавателя психологии означает осуществление им профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза как части закрытого образования, стремящегося к стереотипизации. Следовательно, она в значительной степени препятствует успешной деятельности педагога [3, С. 234].

С точки зрения профессиональной эффективности современного преподавателя психологии немаловажной также является стрессоустойчивость. Степень последней обуславливается двумя группами факторов:

- воздействие внешней среды;
- психофизиологические особенности преподавателя.

Потенциальные стрессогенные факторы в работе педагога, в т.ч. преподавателя психологии, весьма многочисленны. В их числе: тревожность, выгорание, фрустрированность, а также изможденность.

Ключевым фактором социальной адаптации преподавателя психологии к стрессовым ситуациям является развитая социально-психологическая толерантность его личности [5, С. 255].

**Выводы.** Таким образом, успех педагогической деятельности современного преподавателя психологии зависит от ряда взаимосвязанных факторов.

Прежде всего, успешность педагогической деятельности связана со степенью развития его профессиональной компетентности.



Последнюю характеризуют стремление к развитию и постоянная направленность на приобретение новых знаний, умений и навыков.

Формирование профессиональной компетентности, в свою очередь зависит от ряда факторов. Важнейшими в их ряду являются субъективный опыт и обучение.

Первым условием развития профессиональной компетентности современного преподавателя психологии является система знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с его профессиональной деятельностью.

Вторым условием развития профессиональной компетентности современного преподавателя психологии являются его способности и личностные качества, позволяющие эффективно строить систему общения и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Немалое значение в структуре теоретической модели современного компетентного преподавателя психологии имеют и «гибкие навыки», связанные с умением гибко перестраиваться, исходя из ситуации, эффективно работать совместно с другими участниками образовательного процесса, а также креативно применять имеющиеся знания, умения и навыки.

Важным фактором, оказывающим влияние на успешность профессиональной деятельности современного преподавателя психологии, является его психическое состояние.

Немаловажными являются также степень ригидности и стрессоустойчивости современного преподавателя психологии.

#### Литература:

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембагова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М.: АНО «Институт деловой карьеры», 2021. – 164 с.

2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования "Институт деловой карьеры", 2021. – 169 с.

3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания). Дис... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 386 с.

4. Гумирова Г.Ф. Психологические особенности профессиональной деятельности в образовательной среде // Концепт. – 2015. – Т. 26. – С. 6-10.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М: НПО МОДЭК, 2010. – 448 с.

6. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Науковедение. – 2017. – Т. 9. – №1. – С. 1-18.

7. Каменская Е.Н. Психологическая компетентность преподавателя вуза: понятие и структура // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2009. – № 1. – С. 95-99.

8. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии // Электрон. дан. Режим доступа Url: [https://studme.org/327705/pedagogika/metodika\\_prepodavaniya\\_psihologii](https://studme.org/327705/pedagogika/metodika_prepodavaniya_psihologii) (Дата обращения: 27.11.2021)

9. Патлина А.С., Попова Е.Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов // Теория и методика профессионального образования. – 2017. – № 2. – С. 94-103.

10. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350-363.

11. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 318-320.

12. Сорокопуд Ю.В., Кондратьева А.В. Формирование «мягких навыков» в процессе подготовки будущих педагогов как современная инновация высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 303-305.

13. Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Филимонюк Л.А. Возможности реализации технологий контекстного обучения в СПО // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 218-220.

14. Akhmedova E.M., Uvarova N.N., Pashina S.A., Sorokopud Yu.V. Individual model of psychological health in educational process subjects in distance learning conditions // Propositos y representaciones. – 2021. – Т. 9. – No 3. – P. 1193.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Шабдинов Марлен Лимдарович**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

*Аннотация.* В статье раскрывается важность инновационной деятельности преподавателей вузов в решении проблемы повышения качества профессионального обучения. Определено содержание концепции принятия качества образования в качестве основного требования для реализации федеральных государственных образовательных стандартов и основной идеи подготовки педагогов в соответствии с профессиональными стандартами и концепцией поддержки развития образования. Содержание концепций инновационной деятельности педагогов и основные тенденции изменения содержания традиционной педагогической деятельности раскрывают важную роль методологии, исследовательской и проектной деятельности.

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, преподаватели вузов, качество, профессиональное образование, инновации.

*Annotation.* The article reveals the importance of innovative activity of university teachers in solving the problem of improving the quality of vocational training. It puts forward the content of the concept of accepting the quality of education as the main requirement for the implementation of federal state educational standards and the main idea of teacher training in accordance with the professional standards of teachers and the concept of supporting the development of education. The content of the concepts of

innovative activity of teachers and the main trends in the content of traditional pedagogical activity reveal the increasingly important role of methodology, research and project activities.

*Keywords:* innovation activity, university teachers, quality, vocational education, innovation.

**Введение.** Высшие учебные заведения являются центрами создания инновационных образовательных концепций, которые постоянно ищут наилучший способ формирования и развития творческих качеств личности. В то же время актуальным вопросом является выбор наиболее эффективного метода, позволяющего субъектам образовательного процесса осмысленно, компетентно и продуктивно взаимодействовать в новой образовательной реальности.

Растущий интерес и популяризация в обществе использования инновационных технологий обучения и самообразования неизбежно приведут к глобальному изменению ролей и функций педагогов. С одной стороны, это должно обеспечить качественное развитие и воспитание личности и профессиональной культуры студентов, а с другой стороны, это формирование профессиональных качеств – самоидентификации как новой и инновационной личности и стремление к саморазвитию.

**Изложение основного материала статьи.** На данном этапе развития высшего образования преподаватели являются наставниками для индивидуальных образовательных маршрутов; лидерами, у которых есть возможность разрабатывать инновационные и творческие стратегии; новаторами, которые адаптируют и продвигают новые образовательные проекты и создают инновационные технологии и образовательные платформы [5]. Если преподаватели вузов осознают ценность инноваций, реализацию творческих способностей, нерезализованных и скрытых ресурсов, человеческих способностей, а также создание условий для саморазвития профессиональной деятельности как стратегических факторов реализации жизни, то возможно реально реализовать внедрение современных инновационных моделей переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров национальной политики.

На законодательном уровне определена базовая образовательная концепция профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях дополнительного профессионального образования, приоритетным направлением которой является «профессиональное развитие личности в условиях меняющейся профессиональной деятельности и условий социальной среды» [11]. Решение данной проблемы во многом зависит от готовности педагогов совершенствовать свою профессиональную деятельность, наличия внутренних личностных ресурсов, желаний и умения находить решения возникающих проблем, а также восприимчивости и творческого внедрения инновационных методов обучения. Одним из ресурсов в контексте вышеизложенного является инновационный потенциал личности, который рассматривается как способность самоопределения в пространстве возможностей и выбор цели, методов для осуществления последующей деятельности, устраняя тем самым противоречие между внутренними способностями человека и действительно продуктивной инновационной деятельностью.

Исследование Л.А. Амирова, А.В. Андриенко, О.И. Байдарова, А.А. Севрюкова о развитии личностного инновационного потенциала в условиях дополнительного профессионального образования показало, что в изучении структуры, механизма и условий его формирования отсутствуют системные методы и спонтанность. Как выход, в сложившихся реалиях, может стать создание эффективной модели развития инновационного потенциала преподавателей вузов и разработка комплекса методов обучения, направленных на совершенствование его теоретической и практической подготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Понятие «инновационная деятельность» имеет широкий смысловой охват. В педагогике это считается видом педагогической деятельности, творческим процессом планирования и внедрения педагогических инноваций, направленных на повышение качества образования, и социальным педагогическим феноменом, отражающим творческий потенциал педагогов. В современном смысле инновация – это «выражение новой формы или элемента чего-либо, а также вновь сформированной формы или элемента» [4].

«Педагогическая инновация – это инновация педагогической деятельности, изменение содержания и технологии обучения и воспитания, направленное на повышение ее эффективности» [8].

Педагогические инновации чаще всего проявляются в деятельности молодого поколения педагогов в сфере образования. Например, как отмечено в автореферате Т.Г. Глазыриной, «инновация относится не только к созданию и распространению инноваций, но и к изменениям в методах деятельности и способах мышления, связанных с этими инновациями» [2].

Научное обеспечение экспериментальной работы в области образования требует определенного единства и широкого практического применения, поскольку учебные заведения должны предоставлять результаты, представляющие социальную ценность и личную значимость. Для этого запланирован нынешний процесс стандартизации образования на федеральном и национальном уровнях. В то же время, учитывая общую эволюцию системы образования, регионы обладают определенной свободой в выборе и развитии содержания региональных и местных компонентов образования [7].

В системе образования выделяются следующие виды инноваций:

- содержание;
- методологии, технологии, формы организации, методы, средства образовательного процесса;
- управление учебными заведениями;
- степень (федерально-региональная, национально-региональная, автономная);
- модульность (совокупность личностных и взаимосвязанных инноваций);
- система;
- происхождение (трансформация, то есть совершенствование).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить следующие характеристики инновационной деятельности преподавателей высших учебных заведений:

1. Если нет мотивации, невозможно субъективно воспринимать нововведение. Инновации невозможны, если нет внутренней необходимости.
2. С целью создания и внедрения новых инновационных видов деятельности предполагается наличие определенного уровня знаний, практического опыта и способности к инновациям.
3. Инновации включают изменение образовательной практики и осуществление профессиональной деятельности в новых условиях.
4. Устойчивость к инновациям – это естественный, неизбежный эволюционный процесс.
5. Инновация направлена на повышение эффективности образовательной деятельности и достижение значимых результатов как для участников этой деятельности, так и для общества [12].

Развитие человека определяется внутренними, внешними факторами и условиями. С философской точки зрения субъективные и объективные факторы показывают взаимосвязь между сознательной деятельностью человека и его

окружением. Исследование психологов показало, что внешние факторы и условия создают условия для реализации внутренних способностей, соответствия внутренним факторам и условиям личностного развития [4].

Для изучения инновационной деятельности ученые-педагоги рассматривают два набора факторов, влияющих на их развитие (Т.Г. Глазырина) [2]:

- национальный инновационный заказ;
- особенности образовательной среды учебного заведения.

Для социальной системы фактор инноваций определяет создание условий в высших учебных заведениях для повышения профессионального развития преподавателей как систему не только психологической поддержки, но и систему, которая постоянно повышает уровень профессиональной компетентности [5]. Личностные и профессиональные характеристики могут быть объединены с общим понятием «индивидуальный инновационный потенциал». Инновационный потенциал личности служит общим атрибутом, позволяющим человеку преодолевать жизненные трудности, развиваться и преуспевать во всех сферах, что приближает его к его личностному потенциалу [7].

Рассматривая структуру инновационного потенциала Т.Д. Ким выделяет три компонента инновационного потенциала преподавателей вузов: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный компонент (инновационная способность) и совокупность личностей. При отсутствии инновационного потенциала преподавателей вузов процесс преодоления инновационных барьеров не будет эффективным. Соглашаясь с мнением автора, отметим, что субъективным фактором преодоления препятствий на пути инновационной деятельности является инновационный потенциал педагогов, который включает в себя совокупность личностных качеств и способностей (инновационная направленность, инновационная способность, инновационное творчество), обеспечивающих успех этой деятельности [4].

Инновационная деятельность профессионалов неразрывно связана с деятельностью организации, то есть факторы инновационной деятельности преподавателей вузов необходимо учитывать в той среде, в которой они работают (Е.А. Шмелева) [12].

В контексте преподавателей, участвующих в инновационной деятельности, образовательную среду университета следует рассматривать как инновационную среду. Проанализировав исследования в области управления изменениями, выделим следующие компоненты инновационной образовательной среды университета:

1. Инновационная инфраструктура университета: материально-техническое обеспечение, предоставление финансовых и информационных ресурсов, а также наличие в структуре университета исследовательских подразделений как собственного источника инноваций.

2. Организационная и управленческая поддержка инноваций: формирование команды, политика продвижения инноваций, материальные и нематериальные системы стимулирования инициативы в инновационном процессе.

3. Всесторонняя поддержка инновационной деятельности, включая психологическую и педагогическую [10].

Инновационное направление деятельности педагогов, включая создание, развитие и проверку педагогических инноваций, является инструментом обновления образовательной политики, усиления гуманизированного содержания образования и постоянное изменение количества и состава учебных дисциплин, а также внедрения новых тем, для решения которых необходимо постоянно искать новые формы организации и методы обучения.

В настоящее время инновации в образовании приобретают избирательные и исследовательские свойства [5]. Инновации и их процесс в значительной степени зависят от инновационных способностей преподавателей, которые связаны со следующими основными параметрами: креативность, открытость к изменениям, самообразование, мотивация [1].

Работа педагога в области инновационного развития настолько специфична и сложна, что ее эффективность во многом зависит от того, понимает ли он, ищет, выбирает и применяет важность использования того или иного нововведения. Поэтому эффективная инновационная деятельность может быть реализована только в контексте основной мотивации личностной реализации в профессиональной сфере с эвристической или творческой интеллектуальной инициативой.

Суть реализации инноваций заключается в формировании базовых концептуальных основ обучения навыкам инноваций, включая диагностику, прогнозирование, разработку «пилотных» программ, анализ их реализации, реализацию инновационных программ на основе деятельности, мониторинг прогресса и результатов реализации, адаптацию и отражение инновационного действия. Педагоги должны уметь принимать инновационные решения, успешно разрешать инновационные конфликты и устранять препятствия для инноваций. Таким образом, анализ теоретических и методических работ, посвященных инновациям, позволяет выявить модели и принципы организации этой деятельности.

Что касается оценки инноваций преподавателя высшего образования, следует отметить, что она включает в себя [6]:

- актуальность (инновации соответствуют социальным и культурным условиям развития);
- новизна (степень оригинальности инновационных методов);
- педагогическое значение (степень влияния инноваций на личностное развитие);
- социальная значимость (влияние инноваций на развитие всей системы образования);
- польза (практическая польза инновационного процесса);
- осуществимость (реализм инноваций и управляемость инновационного процесса) [4].

**Выводы.** Таким образом, инновации преподавателей в первую очередь направлены на улучшение инноваций университета в целом. Поскольку процесс инноваций представляет собой набор сложных мер, начиная от разработки новых идей или технологий и заканчивая их широким практическим применением, приобретение новых материалов и их маркетингом, необходимо оценивать стандартную инновационную систему на каждом этапе. Если процесс управления инновационным процессом эффективен и учитываются объективные показатели, то можно составить прогнозы, ориентированные на развитие ситуации в образовании и определение перспектив ее развития в каждом отдельном учебном заведении.

#### Литература:

1. Беспалько, В.П. Слабеющие педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Глазырина, Т.Г. Организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности преподавателей колледжа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Глазырина Татьяна Георгиевна; [Место защиты: Марийск. гос. ун-т]. – Йошкар-Ола, 2015. – 23 с.
3. Гмурман, В.Е. Общие основы педагогики [Текст] / Акад. пед. наук СССР. Ин-т теории и истории педагогики; Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – Москва: Просвещение, 1967. – 391 с.
4. Ким, Т.Д. Психологические компоненты инновационного потенциала профессионала: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01, 19.00.05 / Ким Татьяна Дмитриевна; [Место защиты: Юж.-Ур. гос. ун-т]. – Челябинск, 2013. – 24 с.
5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Под ред., с биогр. очерком и примеч. проф. А.А. Красновского. – Москва: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

6. Ложкова, Г.М. Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя высшей школы: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Ложкова Гульнара Муниповна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
7. Лосев, К.В. Формирование и управление инновационной средой высшего учебного заведения: автореферат дис. ... доктора экономических наук : 08.00.05 / Лосев Константин Викторович; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т кино и телевидения]. – Санкт-Петербург, 2013. – 40 с.
8. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // *Вопр. психологии*, 1982. – № 4. 1982. – С. 5-17.
9. Миронова, И.В. Развитие инновационного потенциала преподавателя экономического вуза / И.В. Миронова // *Инновации в науке и образовании* / Под общ. ред. Л.С. Подымовой, А.В. Лукиной. – Издательство Когито-Центр. – М., 2018. – С. 15-19.
10. Осецкая, И.А. Возможности оценки инновационного потенциала студентов приоритетных направлений обучения Школы естественных наук ДВФУ / И.А. Осецкая // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 1. – С. 21-25.
11. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.07. – Москва, 1999. – 390 с.
12. Фильченкова, И.Ф. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей как аспект управления инновациями в вузе / И.Ф. Фильченкова // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2018. – №3 (33). – С. 43-50.
13. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Шмелева Елена Александровна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. – Нижний Новгород, 2013. – 51 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**преподаватель кафедр тактико-специальной и огневой подготовки Шавалеев Артур Фанисович**  
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования  
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты изучения проблемы модернизации гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России. Раскрыты основные детерминанты процесса модернизации, обусловленные развитием общественных отношений и выраженные в основных требованиях к результатам профессиональной подготовки, анализ которых по основным направлениям подготовки в вузах МВД России выявил необходимость формирования гуманитарной культуры курсантов с обновленных позиций. Обозначены основные проблемы гуманитарной подготовки будущих полицейских, обусловленные диспропорцией профессиональных и гуманитарных учебных дисциплин в структуре учебных планов вузов МВД России. Обобщен положительный опыт ряда вузов МВД России по самостоятельному решению задачи модернизации гуманитарной подготовки курсантов, предполагающей в основном организацию факультативных занятий. Предложено несколько авторских вариантов модернизации гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России сопряженных с гуманитаризацией и гуманизацией образовательного процесса, на основе реализации мер организационного характера и дополнения содержания образования.

*Ключевые слова:* гуманитарная подготовка, курсанты вузов МВД России, модернизация, направления.

*Annotation.* The article presents the results of studying the problem of modernizing the humanitarian training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The main determinants of the modernization process, caused by the development of public relations and expressed in the main requirements for the results of professional training, the analysis of which in the main areas of training in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia revealed the need to form a humanitarian culture of cadets from updated positions. The main problems of humanitarian training of future police officers, caused by the imbalance of professional and humanitarian educational disciplines in the structure of the curricula of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, are outlined. The positive experience of a number of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the independent solution of the task of modernizing the humanitarian training of cadets, which involves mainly the organization of optional classes, is summarized. Several copyright options have been proposed for modernizing the humanitarian training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia associated with the humanization and humanization of the educational process, based on the implementation of organizational measures and the addition of educational content.

*Keywords:* humanitarian training, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, modernization, directions.

**Введение.** Непременным условием эффективной реализации каждого без исключения направления профессиональной подготовки является его перманентная модернизация, обусловленная как научными инновациями, так и дальнейшим развитием общественных отношений. Следуя одному из ключевых педагогических принципов – связи с жизнью, образовательный процесс в высшей школе является открытой динамической системой, чутко реагирующей на актуальные запросы основных его субъектов, и, прежде всего, работодателя.

В абстрактном значении этим запросам соответствуют экономические показатели профессиональной деятельности в той или иной сфере, видение перспектив ее последующего развития, общественное мнение и т.д. На практике же эти запросы выражены в основных требованиях к результатам профессиональной подготовки, обозначаемых в составе Федеральных государственных образовательных стандартов и других документах как компетенции, обновление которых регулярно осуществляется для образовательных учреждений высшего образования.

**Изложение основного материала статьи.** В образовательной системе МВД России процесс модернизации нормативно-правовой и учебно-методической документации осуществляется не столь интенсивно и здесь, наряду с бакалавриатом и магистратурой, еще реализуются программы специалитета. В тоже время все без исключения программы профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России сегодня основываются на компетентностном подходе, предполагающем особое и стандартизированное видение требований к основным результатам образования.

Анализ ФГОС ВО по таким направлениям профессиональной подготовки как правоохранительная деятельность (40.02.02), правовое обеспечение национальной безопасности (40.05.01), обеспечение законности и правопорядка (40.03.02)

и др. показал, что содержащиеся в них универсальные и профессиональные компетенции содержат требования не только к профессиональным, но и к личностным качествам будущих полицейских. К таким, определяемым различными компетенциями личностным качествам, относятся достаточно широкий общий кругозор и развитые коммуникативные способности, устойчивая мотивация, высокий моральный облик и др., что предполагает разностороннюю и обширную гуманитарную подготовку курсантов вузов МВД России.

Видение этих качеств в составе требований к основным результатам образования будущих полицейских не случайно. В наши дни от современного сотрудника правоохранительных органов требуется не только безукоризненное выполнение профессиональных обязанностей, но и значительный общекультурный уровень, повышенная степень устойчивости к стрессовым ситуациям, способность к успешному разрешению конфликтов и другие качества, развитые уже на этапе профессиональной подготовки.

Будучи гуманитарно-ориентированной, профессиональная подготовка полицейских, на первый взгляд, вполне способна явиться той необходимой базой формирования этих личностных качеств, поскольку гуманитарные учебные дисциплины в структуре учебных планов образовательных организаций МВД России охватывают практически весь бюджет зачетных единиц. Однако более внимательное изучение этих документов позволяет убедиться в том, что большая часть изучаемых курсантами вузов МВД России учебных дисциплин являются профессиональными и предусматривают только изучение различных отраслей и аспектов права.

Их гуманитарный потенциал невысок и, за редким исключением, сводится к обсуждению в ходе учебно-воспитательного процесса вопросов справедливости, правосудия, соразмерности преступления и наказания. Полноценной такую гуманитарную подготовку назвать нельзя, поскольку не охваченными вниманием педагогов и курсантов вузов МВД России остаются важнейшие вопросы морали и нравственности, иерархии ценностей, межкультурного сотрудничества и взаимодействия и т.д., не позволяя сформировать целостную гуманитарную культуру сотрудника правоохранительных органов.

Именно поэтому, несмотря на свою парадоксальность, одним из важнейших направлений модернизации гуманитарной подготовки будущих полицейских является ее гуманитаризация, реализация которой сопряжена с преодолением дисбаланса традиционных гуманитарных и профессиональных учебных дисциплин в учебных планах вузов МВД России. Следует подчеркнуть что, данное направление уже давно и точно определено руководителями некоторых образовательных организаций МВД России, стремящихся усилить гуманитарную подготовку курсантов путем введения соответствующих факультативных предметов, предполагающих освоение различных видов культуры и искусств.

С 2012 года в Казанском юридическом институте МВД России успешно реализуется «Целевая программа повышения культурного и интеллектуального уровня курсантов» включающая в себя занятия балетными танцами, приобщение к театральному искусству, обучение игре в шахматы и бильярд, развитие самодетельности [5]. В Белгородском юридическом институте МВД России на базе на кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин осуществляется работа факультатива в рамках «Университета культуры» позволяющего, путем проведения занятий во внеучебное время, осуществлять эстетическое воспитание и культурное просвещение курсантов [4].

В других образовательных организациях МВД России задача гуманитаризации образовательного процесса решается путем использования ресурсов внеаудиторной и воспитательной работы, а также досуга курсантов. Такие гуманитарно-ориентированные формы занятий как экскурсии, празднования памятных дат, творческие вечера, кружковая работа и др., во многом расширяют ценностно-смысловое поле образовательного процесса вузов МВД России, дополняя его объективными представлениями и субъективными переживаниями, формирующими гуманитарную культуру курсантов. К примеру, много лет Воронежский институт МВД России осуществляет совместное с театром оперы и балета массовое мероприятие, когда для всех сотрудников и курсантов вуза проводится специальные постановки, позволяющие помимо собственно художественного значения, также развивать и корпоративную культуру сотрудников полиции [1]. В Барнаульском юридическом институте МВД России при организации экскурсионной работы с курсантами используются современные информационные технологии, позволяющие реализовать данную форму занятий с помощью мультимедийных средств. Как отмечают педагоги, проводимые в вузе таким способом виртуальные экскурсии позволяют решать задачи умственного, нравственного и эстетического воспитания [6].

В тоже время наиболее эффективное решение проблемы гуманитаризации образовательного процесса в рамках всей системы высшего образования МВД России видится посредством увеличения перечня изучаемых курсантами гуманитарных дисциплин и может осуществляться лишь централизованным способом, характерным для иерархической системы управления в ведомстве. Культурология, педагогика, литература и другие, включенные в базовую часть учебных планов вузов МВД России гуманитарные учебные дисциплины, что отмечается во многих исследованиях, способны дополнить содержание профессиональной подготовки будущих полицейских недостающими компонентами и стать необходимым фундаментом развития их гуманитарной культуры.

При изучении культурологии, интегрирующей в себе знания из философии, истории, социологии, как справедливо отмечает М.А. Хуранова, у студентов формируются как социальные, так и нравственно-эстетические ценности, происходит становление мировоззрения [8]. Освоение курсантами вузов МВД России научных знаний из области педагогики будет способствовать повышению результативности профилактической и коррекционно-исправительной работы с несовершеннолетними, способствуя предотвращению дальнейшего роста преступности [3]. Более полное развитие гуманитарной культуры будущих полицейских напрямую зависит от осознания и принятия ими, описанных в художественной литературе, положительных духовно-нравственных ориентиров, образов и моделей поведения, что происходит существенно успешнее при изучении соответствующей учебной дисциплины [7].

Широкие возможности этих учебных дисциплин в формировании гуманитарной культуры личности всегда использовались в образовательном процессе общеобразовательной школы, но в системе высшего образования МВД России они еще нашли своего места, и предполагают принятие соответствующих организационных решений.

Еще одним затрагивающим организационные основы образовательного процесса вузов МВД России способом его гуманитаризации может явиться построение или модернизация системы дополнительного образования, осуществляемого по различным направлениям гуманитарной подготовки курсантов. Как правило, реализуемые в вузах МВД России дополнительные профессиональные программы полностью коррелируют со спецификой предстоящей курсантам правоохранительной деятельности и связаны с более глубоким изучением ее криминалистической составляющей. Развитие в образовательных организациях МВД России системы дополнительного профессионального образования гуманитарного профиля с выдачей дипломов о профессиональной переподготовке по программам психологии и педагогики, менеджмента, управления персоналом, конфликтологии и др., значительно расширит привычные границы гуманитарной культуры будущих полицейских, наполнив ее специализированными знаниями.

Однако построить такую систему в условиях образовательной организации МВД России непросто, что связано с необходимостью создания в образовательном пространстве вуза целостной гуманитарной образовательной среды,

построенной на принципах, часто вступающих в противоречие с особенностями осуществления правоохранительной деятельности. Единоначалие, четкая субординация, строгая дисциплина и командно-распорядительный вид взаимоотношений, присущие работе правоохранительных органов и отраженные в учебно-воспитательном процессе вузов МВД России во многом расходятся с идеями гуманности и толерантности. В связи с этим даже формально обозначенные цели гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России и реализация соответствующих образовательных программ переподготовки становятся слабо достижимыми ввиду преобладания в реальной педагогической практике иных принципов и идей.

Именно поэтому еще одним перспективным направлением модернизации гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России следует считать ее акцентуацию на принципах человеколюбия, свободы, добра, равенства, альтруизма, наиболее ярко определяющих понятие гуманности. В педагогике данный процесс чаще всего носит наименование гуманизации, когда важнейшей ценностью в образовательном процессе становится обучаемый и его личностные качества. Обеспечить гуманизацию образовательного процесса в вузах МВД России представляется возможным способами, важнейшим среди которых является безальтернативное воспитание курсантов на общечеловеческих духовно-нравственных ценностях в благоприятной психологической атмосфере содружества и взаимовыручки, содействующей формированию высокого уровня гуманитарной культуры будущих полицейских [2]. Безусловно, систематическое обращение и актуализация гуманистических ценностей в ходе учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России, подкреплённые примерами из реальной правоохранительной практики и их популяризация будут выступать действенными средствами гуманизации профессиональной подготовки курсантов.

Кроме того гуманизация образовательного процесса в вузах МВД России может включать в себя и коммуникативную составляющую, предполагающую постепенный отход от традиционных субъект-объектных отношений между педагогами и курсантами. Но поскольку значительная часть педагогов в вузах МВД России не имеет педагогического образования, осуществление коммуникации с позиций гуманизма требует и их дополнительной подготовки в данной сфере. Поэтому модернизация гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России должна осуществляться только комплексно, затрагивая многие аспекты образовательного процесса.

**Выводы.** Таким образом, по результатам проведенного анализа можно говорить о том, что модернизация гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России детерминирована многими факторами общественного развития, которые нашли своей отражение в документах, регламентирующих образовательный процесс в высшей школе. Некоторые образовательные организации МВД России пытаются самостоятельно решить задачу модернизации гуманитарной подготовки курсантов, однако целостное решение данной проблемы возможно только на основе централизованного подхода. Основными направлениями модернизации гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России могут выступать его гуманизация и гуманизация, предполагающие изменения организационного характера, а также оптимизацию содержания образования.

#### **Литература:**

1. Анциферов В.В., Жуйкова Т.Н. Формы и методы нравственного воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // *Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии.* – 2015. – № 1-3. – С. 183.
2. Блажевич Н.В. Проблема систематизации нравственных качеств полицейского // *Юридическая наука и правоохранительная практика.* – 2017. – № 3 (41). – С. 8-12.
3. Гейжан Н.Ф. Содержание и структура педагогики в системе юридического образования в вузах МВД России // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* – 2000. – № 3 (7). – С. 25-27.
4. Долин В.А. Университет культуры при Белгородском юридическом институте МВД России: традиции и пути дальнейшего развития // *Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина.* – 2012. – № 2 (20). – С. 17-20.
5. Зиннуров Ф.К. Основные направления совершенствования подготовки кадров в Казанском юридическом институте МВД России в условиях реформирования органов внутренних дел // *Вестник Казанского юридического института МВД России.* – 2012. – № 2 (8). – С. 17.
6. Стрюц Е.В., Федулов Б.А. Виртуальная экскурсия как эффективная форма организации учебного процесса в вузах МВД России // *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* – 2015. – № 1 (28). – С. 141-143.
7. Тимофеева М.Н. Сущность и содержание процесса изучения отечественной литературы, направленного на воспитание нравственных качеств у курсантов военных вузов // *Образование и саморазвитие.* – 2010. – № 1 (17). – С. 238-242.
8. Хуранова М.А. Специфика преподавания культурологии в современном российском вузе // *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* – 2018. – № 5. – С. 63-68.

**Педагогика**

**УДК 371**

**аспирант Шахторина Дарья Михайловна**

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

### **РАЗВИТИЕ ПУБЛИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XVIII-XIX ВВ. (ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ ГУВЕРНЕРСТВА)**

*Аннотация.* Статья посвящена комплексному исследованию вопроса развития публичного воспитания и образования в России в XVIII-XIX вв. Цель, исследования заключается в том, чтобы рассмотреть историю развития публичного воспитания в России. Выделить предпосылки развития публичного и домашнего воспитания. Рассмотрены различные мнения научных деятелей, как отечественных, так и других, актуальных для того периода.

*Ключевые слова:* гувернерство, публичное воспитание, домашнее воспитание, образование.

*Annotation.* The article is devoted to a comprehensive study of the development of public education and education in Russia in the XVIII-XIX centuries. The purpose of the study is to consider the history of the development of public education in Russia. To highlight the prerequisites for the development of public and home education. Various opinions of scientific figures, both domestic and other relevant for that period, are considered.

*Keywords:* governess, public education, home education, upbringing.

**Введение.** Образование и воспитание неразрывно связаны друг с другом. Для человека в равной степени важно, как одно, так и другое. XVIII-XIX века становятся переломными в решении вопросов образования и просвещения. Российское государство все больше начинает обращать внимание на образованность не только высших дворянских сословий, но и на образование населения в целом. Строились многочисленные школы, гимназии и пансионы. Все чаще домашними учителями являлись русские педагоги, и все больше дворянские семьи отказывались от иностранных помощников.

В связи со произошедшими изменениями в кругах ученых и педагогов начинает возникать вопрос: какое образование и воспитание лучше? Общественное или домашнее? [2].

**Изложение основного материала статьи.** Педагоги того времени все чаще отмечают, что дети, поступившие в учебные заведения, отличаются своим поведением. Сразу можно увидеть нерадивое домашнее воспитание так же, как и отличные задатки. В XVIII веке мы видим ту же проблему, с которой сталкиваемся и сейчас. Отдав ребенка в школу или гимназию, родители уверены, что там сделают все возможное и невозможное для создания гармоничной, воспитанной и обученной личности, но в большей степени это не всегда возможно.

Без должного первоначального воспитания, которое идет от матери с самых пеленок, мы не можем получить достойное образование. В первую очередь, ребенок социализируется в своей семье, принимает обычаи и уставы своих предков, а уж только потом входит в образовательную среду со своими нормами воспитания. Дети с хорошим домашним воспитанием быстрее привыкают к школьному уставу [4].

Вопрос был действительно животрепещущим, в журнале «Вестник Европы» (1820 г. № 24) предлагаются позиции ряда ученых, начиная с древнего времени и по XIX век [2].

Так, Квинтилиан, древнеримский оратор и педагог, выступал за публичное обучение и воспитание. Шарль Роллен – французский педагог, историк, рассматривал и общественное воспитание, и домашние, но в итоге опирался на постулаты Квинтилиана и отдавал предпочтение публичному воспитанию.

Джон Локк, напротив, отмечал, что домашнее воспитание гораздо лучше общественного, поскольку дурные примеры товарищей и одноклассников глубоко впечатываются в еще неокрепшее сознание ребенка и могут нанести непоправимый вред, а вот домашнее обучение, напротив, оберегают юный и неокрепший ум и дают основы, которые в дальнейшем помогут понять ребенку, «где хорошо и плохо» [3].

Иоган Генрих Гофбауэр выступал за общественное воспитание, но в то же время считал, что ученик должен быть готов к поступлению в учебное заведение и должен понимать и принимать события, которые происходят в государстве. Школа также должна обеспечивать гражданско-патриотическое воспитание [1].

Англичанин Кнокс склонялся к публичному воспитанию. Он отмечал, что в школах действительно может быть плохой пример для воспитания ученика, но и дома есть большая вероятность того, что ребенок может остаться без должного присмотра, следовательно, находиться в среде, которая далека от идеала воспитания. Так же Кнокс выделял три основных положительных качества публичного воспитания:

- соревновательность;
- дружеские связи;
- возможность социализации.

Август Нимейер, немецкий педагог и богослов, разделял понятие воспитание и образование. Воспитание должно начинаться с младенчества, а родители являются наставниками младенца и воспитывают в нем духовность. Школа же, или публичное воспитание, дают развитие ума и нравственности, которые продолжают в течение жизни. Учение, по словам Нимейера, начинается с самого младенчества и продолжается на протяжении всей жизни человека до самой старости [1]. Он не делит понятия воспитания и образования, по мнению ученого, все несет определенную ценность, ведь гражданин должен быть не только грамотно обучен, но и воспитан. *Non scholae sed vitae discendum* (Не для школы, а для жизни мы учимся).

Иоганн Генрих Песталоцци, выдающийся швейцарский педагог-экспериментатор, считал, что и публичное и домашнее воспитание должно быть одинаково доведено до совершенства. Как оказалось, мнение Песталоцци было значительным для деятелей педагогики того времени. Мысль о совершенном домашнем и публичном воспитании объяснялась следующим образом: младенца сравнивали с животным из-за того, что в самом начале он руководствуется только инстинктами, у него нет абсолютно никакого понятия о добре и зле. В тот момент, когда младенец начинает чувствовать нужду и непонимание, он переходит в возраст отрока (7-15 лет). Именно родители должны прививать общественные нормы морали своему ребенку, но, если у них нет такой возможности или нет понимания, как правильно это сделать, то следует обращаться к домашним учителям-гувернерам. По мнению Песталоцци, домашнее воспитание должно было продолжаться до тех пор, пока разум и сердце ребенка не окрепнут [5], а вот уже после можно начинать публичное воспитание в полной его мере.

Основным видом деятельности значимого немецкого педагога того времени Фридриха Эбергарда фон Рохара было написание правил для высших и низших училищ в Германии. Ввиду своей деятельности он отдавал предпочтение публичному воспитанию. Но Рохар настаивал на скрупулезном избрании наставников (учителей), одним из условий выбора грамотного педагога было «совпадение» нравов и познаний [2]. Как объясняет это Рохар, такие педагоги должны были воспитываться и обучаться в публичных образовательных учреждениях, которые находятся под государственным надзором, а уже после идти преподавать в качестве домашних учителей или как наставников в школах и училищах.

Иммануил Кант в своем сочинении «О педагогике» доказывает превосходство публичного воспитания над домашним. Он начинает свои наблюдения и замечания с развития человеческой природы: «Выходящее из младенчества дитя есть ни что иное, как животное, имеющее способность сделаться существом разумным; чтобы превратиться в человека, надобно ему быть в руках людей, который сами образованны по правилам гражданской жизни и заслужили право носить на себе имя человека» [4]. Но проблему Кант видел в том, что человека, который объединял в себе знания, воспитание, кротость, заботливость и трудолюбие, было найти крайне тяжело. Но также Кант настаивал на том, что человек, в котором существуют все вышеперечисленные качества, маловероятно пойдет в домашние учителя. И искать его надо в публичном образовании.

Хотелось бы отметить, что, по словам Канта, человек, выработавший силу воли, подкрепленную обширными знаниями, становился своевольным и был не удобен ни государству, ни обществу. Поэтому от наставников требовалось воспитывать не только грамотных людей, но и тех, кто будет подчиняться законам государства, его мнениям и обычаям. Обучаясь дома, невозможно было достигнуть полного послушания и поклонения перед законом и государством. Кант понимал, что образованному, воспитанному в индивидуальных нормах гражданину тяжело положить свою личность и свободу на алтарь общества, именно поэтому публичное воспитание и образование стояло в приоритете.

Рассматривая выше представленные мнения ученых и педагогов, государственные деятели того времени, а так же ученые-педагоги приходили к мнению, что публичное воспитание еще и выгоднее из-за того, что контролируется государством, которое выделяет на него значительные суммы. Отсюда возможности создавать новые учебные заведения, обогащать библиотеки, наполнять музеи и т.д. [13] Из этого складывается вековой опыт осмысления того, что публичное воспитание гораздо разнообразнее, нежели домашнее.

Воспитание и образование во все времена было очень значимым и необходимым. Каким образом воспитывать человека, чему и как учить? Это самая большая загадка и самая большая наука на все времена. Какими бы ни были открытия древних педагогов или педагогов-новаторов, в процессе воспитания и образования не всегда их можно применить, а иногда совсем невозможно. Все уставы и нормы для публичных учебных заведений претерпевали изменения с течением времени.

Кроме того, что существовали споры по вопросам публичного или домашнего воспитания, одной из проблем оценки качества воспитания были сами родители учеников. Заботясь о благе своего чада, они не брезговали жалобами на преподавателей, а также с завидной периодичностью находили недостатки в воспитании.

Выше было сказано, что воспитание начинается с младенчества, с самых пеленок, и большая часть его зависит от человека, который сопровождает ребенка на всем пути основного становления, будь то родитель или гувернер. От влияния взрослого зависит, какие качества впитает в себя ребенок, а это могут быть и гнев, и недоверие, и лживость, и много того, от чего очень трудно избавиться публичным преподавателям [12]. Еще одна проблема воспитания в школах и училищах, несмотря на все навыки (не всегда хорошие), ребенку необходимо привить те умения и навыки, которые в дальнейшем будут показателем грамотности ученика и его усердия.

Как пишет «Вестник Европы» (1820 г. № 16), «...на учениках, приходящих в школы, можно видеть отпечатки тщательного или нерадивого воспитания дома, и случается не редко, что эти отпечатки остаются неизгладимыми на всем протяжении обучения» [1].

Все сводилось к тому, что женщине необходимо было иметь должное воспитание и образование, которое позволяло в достойной форме воспитывать подрастающее поколение, прививать ему основы государства и общества того времени. В связи с этим усилился надзор над учебными заведениями для благородных девиц. Правительство того времени стремилось охватить как можно больше регионов, в которых развивались женские пансионы и учебные заведения [11].

Но на самом деле рвение монархов воспитать женщину развивается о мнение народа о том, что девочка должна больше внимание уделять лишь французскому языку и «некоторым приятным искусствам» [6]. Такое воспитание не готовило юных девиц к исполнению важных семейных обязательств.

**Выводы.** Для хорошего и грамотного воспитания подрастающего поколения, необходимо было как можно больше распространять учебные заведения для женского пола, под присмотром и контролем государства. «Чтобы из благоустроенных институтов выходили просвещенные первые наставницы младенчества» [15]. За основу брали пример Европы и опирались на литературу, которая готовила девиц к воспитанию детей с самого младшего возраста [7].

Именно с этого момента публичное воспитание начинает свое семимильное развитие. Под неуклонным присмотром государственных служащих воспитание девочек не уступало юношам, а даже, наоборот, было направлено на совершенствование тех качеств и знаний, которые впоследствии могли передаваться своим детям [8]. Именно такой подход и положил начало воспитанию домашних учителей-гувернеров, которые воспитывали юное поколение в духе общественных норм того времени. Публичное образование становится необходимым, а самое главное качественным, так как в большей степени теперь оно основывается на достойном воспитании ученика. И именно теперь главная задача публичного преподавателя – не исправить ребенка, а научить и усовершенствовать его знания и умения [10]. Только в тандеме «семья – гувернер – публичный учитель» можно было воспитать достойного человека XIX века, который будет почитать и уважать законы и нормы своей страны [14].

Таким образом, мы видим важность создания учебных заведений для воспитания юных девиц, которые могли передавать свои знания и как матери, и как домашние учителя, что, в свою очередь, ознаменовало новый этап развития образования в Российской империи.

Современные реалии XXI века диктуют свои нормы образования, мы видим, что на смену библиотекам приходит интернет, человека заменяют роботы, традиционное образование уступает место онлайн дисциплинам. Если рассмотреть все «за» и «против», не так уж и плохо обучаться дома, ведь дети XIX века не имели возможность прочитать любую книгу, а иногда такой возможности не было в публичных учебных заведениях. Но любое обучение не возможно без грамотного наставника, в этом мы можем убедиться, исходя из анализа опыта прошлых лет. Минусом домашнего обучения во все времена выступает отсутствие социализации, навыков общения и выхода из зоны комфорта, развитие которых позволяет воспитывать достойную конкурентную личность.

#### **Литература:**

1. Вестник Европы. – 1820 г. – № 16. – Т. 112 «О необходимости первоначального воспитания».
2. Вестник Европы. – 1820 г. – № 24. – Т. 114 «О домашнем ли воспитании».
3. Дж. Локк. Сочинения в трёх томах / Дж. Локк // Академия наук СССР. – Т. Т. 1. – М., 1985.
4. Кант И. О педагогике / И. Кант ; пер. с нем. – М.: Педагог. б-ка; Вып. 7, 1896. – 92 с.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
6. Полное собрание законов Российской Империи. – СПб., 1830. – Т. 15. – № 11444. – 712 с.
7. Полное собрание законов Российской Империи. – СПб., 1830. – Т. 16. – № 11988. – 462 с.
8. Паначин П.Ф. Развитие просвещения и подготовки учителей на Руси // Советская педагогика. – 1980. – № 8. – 109 с.
9. Рождествен А.С. Просветительская деятельность императрицы Екатерины II. – Казань, 1897. – 267 с.
10. Российский государственный архив древних актов. Ф. 5. Оп. 1. Д. 125. Л. 10.
11. Российский государственный архив древних актов. Ф. 5. Оп. 1. Д. 125. Л. 22.
12. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. 2 (изд. 2-е). Царствование Императора Николая I (1825-1855). – СПб.: Типография В.С. Балашева, 1875. – 897 с.
13. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 185 с.
14. Трошина, С.В. Гувернерство в домашнем образовании России первой половины XIX века, дис. канд.пед. наук Трошина, С.В. – М.: МПГУ им. Ленина, 1995. – 174 с.
15. Успенский М.И. О подготовке народного учителя. – СПб., 1910. – 341 с.



УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйяара Алексеевна

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

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛАХ АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы этнокультурного воспитания детей и молодежи в школах арктического региона. Описываются теория и практика по реализации концепции «Концепция воспитания детей и молодежи в Республике Саха (Якутия)» и проанализирована программа «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи», определены основные нравственные ценности и ключевые понятия в традиционной системе этнокультурного воспитания в сельских школах арктического региона.

*Ключевые слова:* этнокультурное воспитание, школа, саморазвитие детей и молодежи, Арктика.

*Annotation.* The article deals with the issues of ethno-cultural education of children and youth in schools of the Arctic region. The theory and practice of implementing the concept of "The concept of education of children and youth in the Republic of Sakha (Yakutia)" are described and the program "Child self-development: creating an environment for children and youth" is analyzed, the basic moral values and key concepts in the traditional system of ethno-cultural education in rural schools of the Arctic region are determined.

*Keywords:* ethno-cultural education, school, self-development of children and youth, Arctic.

**Введение.** В статье раскрываются региональные особенности этнокультурного воспитания школьников в условиях Арктики, идет поиск адекватных местным условиям вариативных форм и методов учебно-воспитательной работы. Подчеркивается необходимость формирования культурной идентичности – сознание своей принадлежности к культуре этноса, народа, нации, страны. Язык, обычаи, верования, способы мышления и действий, творчества и общения, выработанные культурой, составляют духовный мир человека, осознающей себя человеком культуры.

**Изложение основного материала статьи.** Новые образовательные стандарты внесли большие изменения в воспитании детей. Самообучения ребенка, самовоспитания, в первую очередь, должны создаваться условия родителями, учителями, общественностью. Применительно к уроку это называется «учебной деятельностью», это относится и к «внеучебной деятельности». Единый процесс саморазвития и самовоспитания ребенка направлен компетенции у ребенка на развитие. Четкое определение компетенции дал кандидат педагогических наук, автор научных трудов Кондратьев Петр Петрович: «Сотворенное умом и руками человека называется компетенцией. Она видна в результате труда или в его процессе» (Сатабыл) [2]. В 2021 году в Республике Саха (Якутия) была обсуждена и принята Концепция воспитания детей и молодежи в РС (Я). В настоящее время разработана программа «Саморазвитие: создание среды для детей и молодежи» (Эркээйи-2) авторским коллективом, где ядром этнокультурного воспитания становится технология Е.П. Чехордуной Педагогика Олонхо – СЭДИП [5]. По программе «Эркээйи» не только дети, но и взрослое население повсеместно стали развивать традиционные промыслы. Так, уважаемый всем народом республики, житель села Баяга Таттинского улуса Б.Ф. Неустроев – Мандар Уус вырастил целую плеяду народных мастеров, организовал школу обучения ремеслу. Баягинцы в созданных ими лагерях «Огница Мандар Уус», «Природный звук Хатылаевых» обучают, приобщают к национальной культуре детей из Якутска и многих улусов. Одаренные от природы творческие люди открывают лагеря, центры для обучения детей. Таким образом, заложена основа для претворения в жизнь основной идеи «Эркээйи» - возрождение национальной культуры.

Учеными и передовыми учителями составлены действующие программы по разным направлениям воспитательной работы. Так, программа «Сатабыл» («Умение» Кондратьев П.П.), «Педагогика олонхо», (Чиряев К.С., Чехордуна Е.П., Филиппова Н.И.) успешно реализованы технология СЭДИП (Чиряев К.С., Чехордина Е.П., Филиппова Н.И.), «Педагогика Севера» (Никитина Р.С., Федоров Г.М.) в школьной практике, внесли новое направление в педагогическую деятельность. В школе «Огница Айыы», в школе – лаборатории «Сергелях» (рук. Степанова В.Е.) разработаны пути создания образовательных сфер «Мышление и деятельность», содержанием которых является саморазвитие ребенка в соответствии с меняющимся миром. Таким образом, найдены пути отхода от пресловутого штампа «воспитательная работа» при становлении взрослеющего, самообучающегося ребенка как успешного человека своего времени. Заложены основы для создания «человеченной» школы с 1 по 11 класс, развивающей личность ребенка.

По программе «Эркээйи» у коренных народов республики по возрождению началась работа по развитию их языков, культурных ценностей, традиций в воспитании детей. Олонхо получило всемирное признание. Дети с 5-6 лет приобщаются ко многим видам национальной культуры: олонхо, хомусу и др. Уверены, что результаты нашей работы по возрождению многовековой национальной культуры не будут преданы забвению [5].

«Программа приобщения детей к процессу возрождения и дальнейшего развития культуры народов Якутии» перерабатывалась и переиздавалась. Предназначением программы было возрождение национальной культуры и на основе национальной культуры возвращение разносторонне развитого ребенка. Семья, учебные учреждения должны вести целенаправленную работу по созданию комплексных условий для приобщения детей к традиционной культуре, общения на родном языке и привитию навыков ручного труда. Эта задача на сегодняшний день, в основном, решена. Все эти годы во многих школах республики изучаются предметы «Национальная культура», «Культура коренных народов». Вошли в обиход понятия народной педагогики, педагогики олонхо, открыта новая дорога. Эффективно работали многочисленные кружки и проводились внеклассные занятия.

Определяющую роль в процессе развития занимают внутренняя самооценка ребёнка и внешняя оценка его действий. Ребенок, сравнивающий сделанное им или недоделанное им с результатами деятельности других детей, разбирающийся в своих недостатках, оценивающий и думающий, как их исправить – считается развитым. Ребёнок развивается, наблюдает за своим взрослением, оценивает себя и ставит перед собой все новые и новые цели и задачи. В программе, призванной обеспечить условия для саморазвития ребёнка, содержание воспитательной работы распределено по возрастным периодам. Развитие ребёнка опирается на родной язык, на добрые народные традиции и исконные занятия, на этнопсихологию, нацелено на развитие умелого и успешного человека и является надежной основой для совместной деятельности [5]. Родитель, учитель, воспитатель, следуя этим вехам, выбирают свою дорогу, свои методы общения с ребёнком. Маленький ребенок, подражая им, идет след в след; подросток шагает рядом; юноша проторяет собственный путь, свою индивидуальную траекторию.

В школе, в детском саду, в семье, в микросоциуме вместо воспитательно -назидательной работы планомерно проводится совместная деятельность: наставническая, развивающая, приобщающая к умениям и навыкам, компетенциям. Основное содержание обновления – ребенок, молодой человек с малых лет осознают себя как личность, способны к

саморазвитию, стремятся развить свой потенциал, самостоятельно приобретают необходимые компетенции, выстраивают отношения с людьми, способны к анализу и внесению коррекции в своем поведении, ответственны. Вокруг ребенка создается единое развивающее пространство, объединяющее семью, детский сад, школу, жителей и учреждения микросоциума [4].

Социум – объединение семей, живущих неподалеку друг от друга. Издревле сохранились традиции ходить к соседям в гости, делиться с ними чем-либо, проводить совместно сезонные работы, помогать друг другу и т.д. Дети, играя с соседскими ребятами, дружно взрослеют вместе. Иногда близкий сосед становится ближе кровного родича. Каждому дорожи люди из близкого окружения, земляки. В настоящее время сложилась добрая традиция полезного времяпрепровождения в чьем-либо просторном доме или в общественном центре. Специально для семей организуются клубы бабушек-дедушек, молодых матерей-отцов. Они предназначены для молодых матерей, сидящих дома с маленькими детьми: для обмена опытом, общения, совместного решения чьей-либо проблемы, взаимопомощи. Крепкая, здоровая семья – залог успеха в совместной, целенаправленной работе общественности, социума, объединений для благополучного, счастливого взросления детей, молодежи [3].

Дети приобщаются к традиционным занятиям, к труду жителей наслега. Полнее раскрываются их таланты, развивается трудолюбие. Мастера-умельцы, талантливые матери-отцы открывают для детей мини-мастерские.

Практикуется работа таких клубов, как «Школа бабушек-дедушек». Проводятся занятия объединений молодых матерей, различные соревнования, смотры, выставки, ярмарки, встречи, беседы, вечера, ориентированных на развитие таланта, способностей ребенка. Приобщение детей к охоте, к таким традиционным промыслам, как ловля рыбы удочкой, сачком, неводом, сетью, корчагой на запруде, острогой и т.д., проводится в течение года. Получили признание традиции проведения детский ысыахов.

Для становления личности человека, утверждения и развития его собственного «я» (психики, поведения) социум, наслеги прилагают определенные условия.

Изучая и анализируя внутренние возможности социума, составляя проект системной работы, можно управлять средой развития детей. Ребенок – будущее наслега, поэтому лучше всего проводить системную работу всем миром.

В любом наслеге есть увлеченно и творчески работающие люди, живут признанные всеми лидеры, которыми все гордились. Если умело использовать этот неоценимый человеческий потенциал, то несомненно, они окажут огромную помощь в раскрытии и развитии талантов, способностей детей. Опираясь на пример творчества своих односельчан, молодежь не только раскроет свой талант, но и сможет перенять их нравственные ценности станет их преемником. Подросток посещает мероприятия в роли наблюдателя, иной раз в соответствии с возрастом может стать участником. В этих мероприятиях важен качественный, тщательно продуманный уровень организации. Продуманные до деталей, яркие мероприятия оставляют неизгладимый след в душе ребенка. Небрежно организованные мероприятия вызывают у ребенка негативные чувства. Он начинает думать, что так же небрежно можно относиться к любому делу. Вот поэтому так важна роль социума в развитии личности ребенка. Только личное участие ребенка в работе социума обеспечит добрые переживания традиций им родного поселка, этнической среды, нравственных ценностей рода [1].

Создаются условия для участия ребенка во всех мероприятиях наслега и как участника, и как организатора, а не только постороннего наблюдателя. Детские организации должны знать содержание утренних планерок, актива наслега и учитывать это в планах своей работы. Поэтому большую роль играют деловые качества избранного Лидера: умение руководить и нести ответственность. Пассивное участие взрослых в ходе выборов детского Лидера желательно.

Среда развития способностей, творческого потенциала и таланта ребенка в наслеге создаются по следующим направлениям. Творческое начало и способности заложены природой в каждого ребенка с момента его зарождения; Талант, дар ищут и раскрывают, а способности свободно развивают на занятиях. Талант у многих раскрывается через мастерство, профессию. Якуты признают главным три профессии: мастера, сказателя, целителя.

Способы овладения профессией – постоянные занятия, приобретение навыков. Сначала ребёнок, общаясь с мастерами людьми, подражает им, затем переходит к самостоятельным занятиям. Раскрытию и развитию таланта так же способствуют игры и художественные произведения. Более действенны национальные игры и произведения народного творчества, как веками отточенные, гармонично сочетающиеся с природой и внутренним миром ребёнка, приемы.

Для ребенка – школьника большое значение имеет создание максимально удобных домашних условий. Полезно приобщение детей к чтению газет, к просмотру телерадиопередач о народных традициях. Родители должны уметь поощрять и направлять интересы детей. Прекрасна традиция семейных походов в музеи, выставки, в театр и т.п.

Ребенок приобщается к человеческой добродетели: создаются условия для проживания в живой среде окружающего мира. Наблюдает, исследует природу, это расширяет внутренний мир ребенка. Обязательно ознакомление с достопримечательностями, памятниками и сокровальными местами поселка, социума. Дух родной земли, вселенный в этом возрасте, перерастет потом в великую любовь к Родине.

Мальчика отец берет с собой на сенокос, весной – на охоту с ночевкой в засядке. Разрешает самостоятельно овладевать приемами добычи. Отец, дед, другие мужчины рода отводят место для мальчика в мастерской – с инструментами для занятий, разрабатывается мужской характер. Выполняет определенную работу по дому без помощи взрослых, несет за это ответственность. Как правило, девятилетний мальчик способен работать наравне со взрослыми. В старину ребенку этого возраста, оберегая его от болезней суставов, не поручали тяжелую работу. Обычай не следует забывать, но совсем освобождать от работы, значит, задержать его развитие, лишить перспективы. Ребенок осознает, что только труженик может стать человеком Айыы, труд – это твердая опора будущего. К семейным творческим занятиям мальчика приучает тоже отец.

Девочку мать приобщает к домашним заботам. Девочка взрослеет в постоянных хлопотах по хозяйству, ей порученных. Ребенок должен изучать и знать свою родословную, уважать обычаи рода. Если нет родословной, то вместе с ребенком составить ее, затем научить рассказывать о родословной, исследовать, гордиться ею. Такие занятия содействуют осознанию ребенком своих внутренних возможностей, психологической особенности, развития организма, выявлению и устранению своих недостатков. Родители ориентируют детей на наследование семейных профессий, прирожденных способностей. В родословной бывает разное: на и позитивное, и негативное. Сегодня имеются народные приемы сокрытия, прерывания, умирения последствий отрицательного генотипа, передаваемого по наследству.

С младших классов родители знакомят детей с биологическим взаимоотношением полов, заранее готовят дочь к материнству, мальчика – к отцовству, беседуют с ними, убеждают. Учат бережному отношению к животному миру, к охране среды размножения и обитания особей во время проведения игр Айыы.

Семья поддерживает связь со школой, проводит занятия кружков, участвует в мероприятиях творческого, исследовательского характера. Иницирует пробуждение интереса ребенка к будущей профессии, родитель расширяет разнообразный круг его занятий. Целеустремленность ребенка зависит от его желания, трудолюбия и тяги к работе.

**Выводы.** Таким образом, в каждом человеке с рождения заложено его призвание. Оно имеет потомственную связь: ребёнок бывает похож на кого-то из родственников. К семи годам у ребенка зарождаются ростки мастерства. Затем через испытания ребенок находит свой творческий путь, появляется увлеченность. Человек в жизни три раза преодолевает препятствия, прежде чем утвердиться в профессии. Обучаясь мастерству, превращая полученные знания в трудовые навыки, становится умелым работником. В итоге он становится профессионалом, способным быть наставником, продолжателем дела потомственных мастеров.

Ребенок во многом подражает родителям. Интересные занятия, уклад жизни семьи являются основой для развития способностей ребенка на основе индигенного подхода. Взрослый к занятиям своим любимым делом должен привлекать ребенка. Мать создает условия для раскрытия способностей, пробуждения интереса во время совместного шитья, приготовления пищи, в работах в саду и на огороде, по уходу за животными, по сбору ягод. В сельской местности многие дети подобными занятиями зарабатывают средства в помощь семье, ищут свой путь в жизни. На занятиях шитьем, кулинарией детям предоставляется возможность освоить и другие специальности, востребованные сегодня – так наследуются семейные ремесла. Если эти занятия носят творческий характер, то семейная жизнь становится особо притягательной.

Отец, дед, брат приучают мастерить, увлекают различными видами спорта, водят с собой на охоту и рыбалку тем самым приобщают к природе. У ребенка развиваются понятия «родины», «земли предков». В него вселяется дух родной земли - формируется наследственная духовность. Шахматы, шашки, якутские настольные игры оказывают большое влияние на развитие ребенка. Создаются условия для укрепления физического здоровья, для занятий разными видами спорта, приобретается детский спортивный инвентарь или изготавливается родителями. Прослушивание всей семьей хороших песен, увлечение музыкой, просмотр телефильмов на основе классических произведений, так же влияют на укрепление психики ребенка.

Привлечение к работам по домашнему хозяйству. Среда, воспитывающая любовь к природе, растениям, животным, земле, приобщающая к труду, к трудовым навыкам. Насколько бы не был способным, талантливым ребенок, но не приученный к работе, не любящий трудиться, не овладевший трудовыми навыками, отстанет в развитии, не сможет найти свое место в жизни.

Семья – источник духовности: источник любви к родному языку. Богатство, выразительность родной речи пробуждает способность ребенка к языкам, зарождает любовь к языку, проясняет разум. Б.Ф. Неустроев – Мандар Уус подчеркивает необходимость обучения детей умению спорить, культуре дискуссии. Это эффективный способ развития речи, оттачивания коммуникативных компетенций ребенка. Сложно овладеть искусством спора, но умение свободно выражать свои мысли по спорным вопросам, – одно из важных умений в жизни. Сначала ребёнку лучше вступать в спор с близкими людьми. языкам, начиная с русского, человек обучается на основе родного языка.

#### **Литература:**

1. Кожурова А.А., Шергина Т.А. Воспитание младших школьников в поликультурной среде: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. –208 с.
2. Кондратьев П.П. Определение освоенности этнокультурных компетентностей. «Сатабыл»: монография. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет, 2014. – 223 с.
3. Концепции воспитания детей и молодежи в Республике Саха (Якутия), утвержденной приказом Министерства образования и науки от 04.03.2021 № 01-03/298
4. Программа «Создание среды саморазвития детей и молодежи» (Эркээйи 2). – Якутск, 2019.
5. Чехордуна Е.П. Этнокультурные основы педагогики олонхо. Монография. Электронный ресурс. – Киров: МНЦПО, 2013 г. – 118 с.

**Педагогика**

#### **УДК 373.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант Попов Максим Мирославович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ НА ТЕМУ НАРОДНЫХ СКАЗОК В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема этнокультурного воспитания посредством театральной постановки на тему народных сказок в условиях в Арктики. Ведь процесс этнокультурного воспитания состоит в особой деятельности, без которого не развить, не закрепить этническую осведомленность, а также не добиться, чтобы школьник осознал свою этническую идентичность как ценность. Настоящая статья предлагает обзор этнокультурного воспитания, опосредуя через театральную постановку в школе на тему народных сказок в условиях Арктики.

*Ключевые слова:* этнокультура, воспитание, школа, театральная постановка, народные сказки, Арктика, Якутия.

*Annotation.* The article examines with the problem of ethno-cultural education through a theatrical production on the theme of folk tales in conditions in the Arctic. After all, the process of ethno-cultural education consists in a special activity, without which it is impossible to develop, not to consolidate ethnic awareness, and also not to ensure that the student realizes his ethnic identity as a value. This article offers an overview of ethno-cultural education, mediating through a theatrical production at school on the theme of folk tales in the Arctic.

*Keywords:* ethnoculture, education, school, theatrical production, folk tales, Arctic, Yakutia.

**Введение.** Педагогические условия, формирующие и развивающие личность школьника как всестороннюю этнокультурно компетентную личность, являются актуальной для педагогики проблемой, а также характеризуют учебно-воспитательный процесс с точки зрения социальной значимости. Такие процессы обязательно должны реализовываться, начиная с звена дошкольных учреждений и усиливаясь в школьном образовании. На сегодняшний день театральная постановка на тему народных сказок признана глубоким источником, используя который учитель развивает эмоциональную сферу детей, укрепит школьников, ещё не обосновавших из множественных ценностей народа своего представления об этой стройной системе, позволит дать выход детской энергии, избежать агрессивного и жестокого поведения.

Образовательный процесс в современной школе нацелен, прежде всего, на то, чтобы развить творческие способности, укрепить креативный потенциал в рамках этнокультурного воспитания. Для педагогов важной задачей стал поиск эффективной методик, применение которых углубляет мотивацию и устраняет недочеты в этнокультурном воспитании. Театральные постановки в школе в случае применения компетентными педагогами оказались продуктивной стратегией, прилагасмой к разнообразным образовательным и воспитательным контекстам. С использованием указанного метода у школьников развиваются такие качества мышления как осмысленность, активность, рефлексия, более уверенным становится сообщение.

Поясним участие в театральных постановках таким положительным влиянием, поскольку школьный театр может быть адаптирован к любому стилю обучению, очень высоко мотивирует к усвоению этнокультурных традиций. Театральный кружок становится пространством, где педагог выявит, формирует, раскроет заложенные к творчеству способности школьников, а тема народных сказок, обыгранная в театральной постановке, способствует диверсификации лексического багажа, стимулирует к активной коммуникации, правильному использованию грамматики, поднимет заинтересованность родным языком и разбудит интерес к творчеству [6].

О театральных методиках, разнообразии используемых в рамках театральной педагогики как инструментов, позволяющих воспитать школьников нравственно и эстетически, интегрировать в этносоциальную среду, повествуют труды А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Среди прочих методов обучения театризация как инструмент этнокультурного воспитания присутствует в педагогике уже много лет, стала традиционной, успела доказать значимость, а также плодотворно развивается, обогащая современный образовательный и воспитательный процесс в разрезе этнокультурных особенностей [3].

Театральная постановка с её реализацией на школьных подмостках является уникальным инструментом для педагога, чтобы дать ответы на сложнейшие проблемы социального, культурного и психолого-педагогического плана, реализовать ключевые задачи современного этнокультурного воспитания с региональным акцентом. Школьник, участвуя в театральной постановке на тему народных сказок, достигнет следующего:

- изучит культуру и язык своего народа, а также созданные другими народами культурные традиции;
- активизирует познавательные интересы, раскрывая для себя широчайшие горизонты знаний;
- освоит самообучающиеся практики;
- углубит эстетическое чувство;
- начнет нуждаться в способах действий продуктивных и творческих;
- сможет самореализоваться в креативных видах деятельности;
- адаптируется как личность к социальным и психологическим моментам;
- сможет развиваться в сфере межличностного общения – осуществлять позитивно и продуктивно;
- поднимет уверенность в себе, создаст стабильно высокую самооценку;
- научится действовать гибко и конструктивно.

Однозначно, что театральная постановка в школе решает те задачи, которые регламентируют ФГОС, и отвечает на сумму требований, реализовать которые обязательно, если место имеет работа над освоением общеобразовательных программ из числа основных в сфере таких видов образования как начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального, реализацию которых обеспечивает аккредитованное государством образовательное учреждение.

Названный подход позволяет вырастить школьника как личность, обладающую ключевыми на современном этапе развития общества характеристиками с учетом регионального компонента этнокультурным воспитанием.

**Изложение основного материала статьи.** Впервые о театральных постановках свидетельствуют археологи, доказавшие, что первобытная архаическая культура использовала этот метод для передачи знаний. В эпоху Ренессанса благодаря театральной игре изучалась Античность, иностранные языки осваивались студентами Шляхетского корпуса на театральных подмостках.

В советский период педагогика и психология в 1920-х гг. подводили научные обоснования под театральную постановку как педагогический метод, пытались внедрить театр в широкую практику школы, сделать обязательным для гуманитарных дисциплин. Однако тенденции тоталитаризма помешали таким нововведениям.

Но к настоящему моменту для педагогов остаются terra incognita социально-игровые театральные методики, не используются соответствующие программы. Вместе с тем, разработок квалифицированных методистов более чем достаточно, они представлены в свободном доступе.

Не только в мировой, но и в отечественной педагогике потенциал театральных постановок в школе для реализации этнокультурного воспитания всё увереннее доказывает свою комплексность, возможность стать эффективным синтетическим инструментом, способным ускорить, улучшить воспитание в плане нравственности, философских основ, эстетики. Указанный контекст поясняет, что в российской педагогике феномен детского театра изучается очень широко, созданы интересные наработки.

Из обзора ретроспективы наиболее интересным опытом следует отметить деятельность духовных школ, где театральные постановки были остро необходимы, чтобы закрепить теорию богословия. Так, пьесы строились почти как церковные проповеди, а юные актёры вещали о богословских истинах, обсуждали добродетель и пороки. Некоторое время спустя, при институтах благородных девиц, академиях, гимназиях и технических школах царским приказом открыты школьные театры [4].

На сегодняшний день театральная постановка в школе открывает грандиозный потенциал, чтобы воспитать учащихся как социально-культурно-компетентные личности. Участники постановки формируют эстетические суждения, художественный вкус, укрепляют нравственные ценности, разовьют коммуникативные навыки, научатся работать в команде или в паре, актуализируется необходимость самовоспитания и саморазвития, готовность быть трудолюбивым, самоорганизованным и ответственным, поскольку здесь происходит общение самых разных типов, осваивается специфичная театральная деятельность.

В условиях Арктики, созданы многовековые народные традиции, воплотившиеся в сказках северных народов. Этот материал педагог должен использовать в театральных постановках как фундамент, на котором сформировать уважение и поклонение к нравственности, созданной предками, передать картину мира, умение уважать природу Малой Родины.

Театральная постановка на тему народных сказок позволит школьникам Арктического круга развить творчество, художественные наклонности, стать самостоятельными и самодельными. В результате дети обернутся лицом к глубинам народной культуры, в естественной обстановке узнают духовные ценности народа.

В целях этнокультурного воспитания театральную постановку в школе на тему народных сказок особенно интересно выполнить в условиях теневого театра, издавна известного народам Якутии. Так интересно инсценировать сказочные сюжеты, забавные стихотворения. Но постановка в театре теней требует особой атмосферы и должных навыков,

небольшого числа зрителей и участников, подготовки чтеца рассказа, сказки или басни, которая и демонстрируется тенями. Особым наземом и то, что все силуэты здесь неподвижны, перспектива не используется, не возникает глубины на сцене, силуэты не могут соприкасаться, находить друг на друга. Для школьников сложно справиться и с чтением, и демонстрацией тени, поэтому в такой постановке всегда участвуют как минимум трое актеров (чтец и двое кукловодов).

В театральной постановке ценно то, что дети перевоплощаются в различных персонажей, используют интонационное богатство, создают образ, учатся говорить выразительно, богато и четко. В театре теней уместной будет импровизация, веселье или шутка, здесь очень быстро воплотить художественный замысел, если буквально за минуту набросать на холсте декорации и создать уникальную постановку.

Привлекая школьников в театрализованную игру, нужно понимать, что перед учениками открывается пространство, прототип их будущей жизни. Однако для учителя важнее текущая составляющая: театральная постановка на тему народных сказок всегда воспринимается как праздник, дарит бурные эмоции, вызывает восторг участников, а также знакомит с условиями Арктики [2].

Суровые условия Арктики, где проживает не малая часть населения якутии актуализируют особое значение формирования культуры безопасности личности. Если такая культура сформирована, то ребенок готов воспринять, пополнить, использовать и поделиться компетенциями, позволяющими предотвратить реализацию угрозу на жизнь или здоровье. При этом приоритетом становится и физическое, и психическое благополучие человека. Формируя культуру безопасности у школьников, создается пласт, присутствующий и в культуре общечеловеческой как особая способность человека: вести себя и действовать так, чтобы, несмотря на опасность, не подвергнуть себя и близких угрозе, не ухудшить показатели здоровья или жизни, прогнозировать или же преодолеть трудности.

Постановка в театре теней создают пространство, где участвующие в игровой театральной деятельности школьники осваивают культуру безопасности. Эту интересную методику предложила Е.Ю. Александрова [1].

Постановка в театре теней обладает огромным потенциалом в важном ракурсе этнокультурного воспитания: раскрыть вопросы безопасности на тему народных сказок, использовать мудрость народов Арктики для современных детей региона. Можно и нужно модифицировать сказки, включая в волшебные истории участников театрального кружка или зрителей, чтобы показать, каким достойным или недостойным было поведение ребёнка. Теневая театральная постановка не содержит назидательного акцента, но быстро доносит основы «хорошего» и «плохого», показывает, как выстроить моральные нормы, а школьники осознают, какие моральные ценности и правила сохранили народы как основы безопасного поведения а главное, театр теней способен завоевать зрителя своей постановкой захватив и так неустойчивое внимание ребенка.

Работа над театральной постановкой в школе должна начинаться с того, что педагог изучает конкретную народную сказку и формирует перечень полезных уроков, на которых нужно поставить акцент для детей. Для примера можно рассмотреть простые и понятные якутские народные сказки с простым сюжетом: “Эһэ уонна саһыл”; “Тураах тоҕо хара буолбутуй”; “Таал-таал эмээхсин”. Особое внимание стоит особое внимание былин “Олонхо” “Тиэстэ бухатыыр” по которому ставятся множество театральных постановок в разных школах среди дошкольных и младших школьных групп.

В сказочном сюжете нередко обыгрывается ситуация, где дети ослушались наставления старших или поведение различных духов или животных в человеческом олицетворении. Для примера в сказке “Бөрө уонна саһыл” в разных интерпретациях живут вместе то в балагане, то в юрте, то в норе, то в доме в зависимости от рассказчика и ведут совместное хозяйство. Тут главное то, как подана история раскрывающая характер персонажей.

Театральную постановку нужно спланировать так, чтобы дети поняли опасность, огромную меру угрозу их здоровью и жизни из-за непослушания родителей. Но таким пугающе-ярким эпизодом сказку завершать нельзя, нужно закрепить преподнесенный материал. Завершение сказки должно вновь повторить школьникам, в чём именно состоит безопасное поведение. В традиции различных народов дети привыкли получать нравоучения и наказания, а с удовольствием проговаривают такие слова в театральной постановке, правильно интонируют акценты.

**Выводы.** В школе театральные постановки на тему сказок моделируют действительные, реалистичные условия жизненных ситуаций и учат, каким универсальным законам подчиняется общество, поясняют, как преодолеть опасности и угрозы в арктических условиях, принимая во внимание многовековой опыт предков. Взрослые, как учитель, так и семья, должны стремиться, чтобы в школе и дома у детей создавалась и совершенствовалась культура личной безопасности. Театральная постановка становится одним из таких инструментов, но высокое народное искусство нельзя воспринимать исключительно как высокопродуктивный дидактический инструмент. Следует сберечь эмоциональный и ценностный аспект, значимость в преемственности поколений [5].

Итак, условия Арктики диктуют для школы использование театральных постановок на тему народных сказок как хорошее дополнение учебно-воспитательного процесса, значительно более широкое, чем порывы энтузиастов. В современном образовании театр стал острой потребностью, должен быть представлен не редкими эпизодами, где дети только смотрят спектакли, а постоянным спутником обучения и воспитания.

Педагогика и искусство пересекаются в театральных постановках на тему народных сказок, хотя и являются сферами разнородными. Правильно говорить о театральных постановках как о действии сценическом, возникнуть которому позволяет актёр, лицедействующий на сцене перед собравшейся публикой. При этом педагогика как научная отрасль рассказывает о том, как воспитать человека, раскрыть его суть, развить личность, определяет закономерное в воспитательном и развивающем процессе, а также характеризует, что закономерного сопровождает образование и обучение.

Без сомнения, что театральная педагогика с учетом регионального компонента должна обращаться к театральным постановкам в школе на тему народных сказок в условиях Арктики. Региональный компонент в театральной постановке вносит особые аспекты в развитие личности, образует и обучает в сценическом действии, индивидуализирует становление личности. показывает, как школьнику сделать свободный и правильный выбор, но при этом осознавать ответственность за свои действия в суровой арктической действительности. Также театральная постановка ценна тем, что не перегружает школьника нравоучениями о соблюдении безопасности, а радуется возможностью самовыразиться через народные традиции, осмысливая свою принадлежность к народам Севера.

#### Литература:

1. Александрова Е.Ю. Особенности театра теней и его значение для развития детей дошкольного возраста / Е.Ю. Александрова // Историческая и социально-образовательная мысль, ISSN: 2075-9908 (Print). – Том 9. – 2017. – № 3/1. – С. 121-126.

2. Конакова Люба Аскербиевна Театрализованная деятельность в школе как средство приобщения детей к истокам национальной культуры // Вестник науки и образования. – 2019. – №9-2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannaya-deyatelnost-v-shkole-kak-sredstvo-priobsheniya-detey-k-istokam-natsionalnoy-kultury> (дата обращения: 15.11.2021).

3. Костина Инна Борисовна Потенциал культурно-образовательного проекта «Театр у школьной доски» в эстетическом и социальном развитии личности // Вестник БГУ. – 2017. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kulturno-obrazovatel'nogo-proekta-teatr-u-shkolnoy-doski-v-esteticheskom-i-sotsialnom-razviti-i-lichnosti> (дата обращения: 15.11.2021).

4. Крук Д.С. История развития детского театра в России // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2017. – №1 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-detskogo-teatra-v-rossii> (дата обращения: 15.11.2021).

5. Лыкова Ирина Александровна, Александрова Елена Юрьевна, Мартынова Алия Ирфановна. Значение детского театра для становления культуры безопасности в образовательной среде // КПЖ. – 2017. – №6 (125). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-detskogo-teatra-dlya-stanovleniya-kulturny-bezopasnosti-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 15.11.2021).

6. Попова М.И., Ядрихинская Л.А. Развитие творческой деятельности обучающихся посредством театрального кружка // МНКО. – 2019. – №3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskoy-deyatelnosti-obuchayuschisya-posredstvom-teatralnogo-kruzhka> (дата обращения: 15.11.2021).

Педагогика

УДК 37.025.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье автор раскрывает проблему формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте, описывает психолого-педагогические условия формирования когнитивных интересов и потребностей младших школьников. Кроме того, автор описывает содержание учебного материала, который оказывает значительный вклад в формировании мотивации младших школьников.

*Ключевые слова:* мотивация, младший школьник, развитие, обучение, воспитание, творчество.

*Annotation.* In the article, the author reveals the problem of the formation of motivation for educational activity in primary school age, describes the psychological and pedagogical conditions for the formation of cognitive interests and needs of primary schoolchildren. In addition, the author describes the content of educational material, which makes a significant contribution to the formation of the motivation of younger students.

*Keywords:* motivation, junior schoolchild, development, training, education, creativity.

**Введение.** Проблема формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте определяется тем, что для общества нужно сформировать всесторонне развитую, активную, гармоничную и творческую личность, которая способна к самоопределению и самореализации.

Актуальность проблемы развития положительной мотивации в обучении младших школьников влечет за собой определение противоречий между потребностями в научно-методическом обеспечении процессов развития положительной мотивации учебной деятельности младших школьников и недостаточной методической разработкой формирования положительной мотивации в начальной школе.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение мотивации и ее формирование – это два элемента процесса воспитания мотивационной сферы интегральной личности учащихся, раскрытия их реального уровня и возможных перспектив, зоны ближайшего развития для каждого ученика и класса в целом.

Психологи Н.В. Творогова, Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркина в процессе формирования потребностей в достижении индивидуальности выходят за рамки того, что решающее значение имеет не само восприятие успеха, а фактически его положительный опыт. Они называют эти особенности организацией обучающих ситуаций достижения, от создания которых стимулируется развитие потребности в достижении:

- 1) своевременно и систематически оценивать результаты работы детей;
- 2) ориентироваться на достижение личностных результатов в процессе обучения и при этом акцентировать внимание учащихся на значении полученных результатов;
- 3) необходимо целенаправленно улучшать качество выполнения заданий, стремясь к достижению высоких результатов;
- 4) достичь решения второстепенных целей;
- 5) определить задачи наименьшей сложности, решение которых принесет положительные эмоции ребенку;
- 6) развивать умение завершать начатую работу, развивать уверенность в себе и своих действиях, нести ответственность за проделанную работу [4].

Основываясь на анализе психолого-педагогических исследований (Ф. Савина, В. Максимова, И. Шапошников, С. Рубинштейн, Г. Щукина), отношение школьника к процессу обучения зависит от стабильности их познавательных интересов. Поэтому ведущим мотивом обучения являются познавательные интересы младших школьников. В то время выделяются ситуативные, относительно стабильные и достаточно стабильные познавательные интересы. В связи с этим педагогические инструменты, которые были предложены исследователям, в основном фокусируют внимание учителей на формировании устойчивых познавательных интересов в процессе образовательной деятельности.

Так, например, И. Шапошникова утверждает, что, применяя в своей работе разнообразные материалы и способы организации познавательной деятельности, учитель будет способствовать формированию позитивной мотивации школьников к обучению. «Пробуждая познавательный интерес в учебной деятельности, учитель подбирает наиболее приемлемые методы обучения, а также организует деятельность учеников: осуществляет актуализацию приобретенных знаний, определяет главную образовательную задачу, проводит интересные эксперименты, привлекая творчество детей и др.» [5, С. 73-74].

В связи с этим обучение, как любая другая деятельность, основано не только на любопытных формах, но и на сложных проблемах. Как говорит народная мудрость, «корень обучения горький, а его плоды сладкие», поэтому формирование мотивации должно основываться не на эмоциях, чувствах, а в умах школьника. В связи с этим учеными (В. Ильин, Ю. Бабанский и др.) было предложено наряду с использованием рекреационных элементов для формирования позитивной

мотивации для обучения, инициирования познавательных интересов, создавать и такие условия, которые способствуют пониманию у учащихся необходимости в знаниях, подчеркивая их общественное и личное значение.

Система психолого-педагогических условий формирования мотивов и потребностей младших школьников, по словам А. Савченко, включает в себя:

- содержание обучения должно быть увлекательным, интересным, эмоциональным;
- отношения между учителем и учащимися должны основываться на взаимном чувстве уважения, доброжелательности, открытости, гуманности;
- формирование и развитие у учащихся самостоятельности, инициативности, активности в обучении;
- развитие ответственного отношения к обучению, чувства долга;
- введение в учебный процесс интерактивных технологий для развития творческих и креативных способностей учащихся;
- совершенствование интеллектуальных способностей и творческого мышления школьников в процессе их обучения [3].

Таким образом, важное значение для полноценной учебной деятельности младших школьников имеют внутренние мотивы личности и внешние мотивы, способствующие самоутверждению и выполнению своих обязанностей.

Под формированием мотивов младших школьников исследователи А. Гребенюк, В. Вилунас, Е. Ильин, А. Маркова подразумевают специально организованное воздействие на учащегося, создание различных ситуаций для активизации его деятельности с целью формирования положительных мотивов.

Большое значение для формирования мотивации младших школьников имеет содержание учебного материала, который школьники получают от учителя или школьной литературы. Требования к содержанию учебного материала состоят в следующем:

- информация, которая преподносится ученикам (базовые термины, понятия, факты, законы науки и прочее) должна соответствовать возрасту и особенностям школьников. В этом состоит важность и целесообразность учебной деятельности, направленной на развитие психических функций (память, мышление, воображение), наблюдение изучаемых явлений (как и почему это происходит);
- учебный материал должен быть понятным, но одновременно сложным, включать в себя элементы юмора, интересную информацию, опираться на прошлый опыт и уже полученные знания. Значит, материал должен быть таким, чтобы пробудить интерес со стороны школьников;
- содержание каждого урока, каждая тема для решения проблем научного и теоретического знания явлений и объектов окружающего мира может обеспечить формирование значимых мотивов учебной деятельности (т. е. мотивов, направленных конкретно на содержание деятельности, а не какие-либо побочные цели этой деятельности). В процессе формирования учебной мотивации большое внимание должно уделяться организации учебной деятельности. Чтобы обучающиеся имели правильное отношение и содержательную мотивацию к учебной деятельности, его нужно организовывать особым образом.

Знакомство с каждым новым разделом или темой должно начинаться с таких этапов:

- мотивационный этап;
- познавательный этап;
- оценочный этап.

Мотивационный этап состоит из таких учебных задач: определение проблемной ситуации, формулировка содержания учебной программы, самоконтроль и самооценка. На этом этапе ученики определяют для себя, зачем им нужно изучать этот раздел программы, что именно они должны выполнять, чтобы эффективно решить основную задачу обучения. Важным условием организации образовательной деятельности является введение обучающихся в самостоятельную постановку и принятие задач.

На познавательном этапе учащиеся понимают, для чего и с какой целью они изучают данный материал. Кроме того, необходимо отметить, что образовательная деятельность также должна соответствовать познавательным потребностям учеников. Понятие «познавательная потребность» определяется педагогами как мотив приобретения новых знаний, необходимость интеллектуального поиска [1].

На познавательном этапе школьники должны изучать содержание темы программы и решать различные учебные задачи. Большое влияние на появление у школьника мотивации к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, связанные с решенными ими задачами.

На оценочном этапе младшие школьники пытаются анализировать свою учебную деятельность, характеризовать ее, сравнивать результаты с поставленными учебными задачами. Подведение итогов работы должно осуществляться так, чтобы ученики получали удовольствия и радости от того, что было сделано и от изучения интересного материала. Все это способствует формированию положительной мотивации для учебной деятельности [3].

Для эффективного развития учебной мотивации младших школьников педагог может использовать различные формы организации учебной деятельности (индивидуальные, коллективные, парные, групповые) и обязательно их чередовать в процессе работы. Однако на практике мы видим, что коллективные и групповые формы работы на уроке создают эффективную мотивацию, поскольку они удовлетворяют важную потребность младших школьников в общении [5].

В коллективной воспитательной работе возрастает способность школьника оценивать себя с точки зрения другого человека, ответственности перед другим человеком, умения принимать решение не только от себя, но и от других людей. Это способствует образованию активной жизненной позиции, способности к самооценке, способности преодолевать конфликты.

Таким образом, говоря о роли коллективной и групповой работы в формировании учебной мотивации, можно утверждать, что мотивы могут поддерживать интерес к обучению, когда когнитивный характер не сформирован. Выбор той или иной формы коллективной и групповой деятельности зависит от возраста обучающихся, их личностных особенностей.

В процессе педагогической деятельности учитель осуществляет свою социальную роль и функциональные обязанности в управлении процессом обучения и воспитания. Таким образом, от личности учителя, манеры его общения и лидерства, зависят различные стили классной среды (авторитарные, демократические, либеральные) общения, которые формируют разные мотивы.

Во время обучения учитель должен обладать разными стилями общения, но все они имеют как положительное, так и отрицательное. К примеру, при использовании только авторитарного стиля может формироваться лишь внешняя мотивация к обучению, мотив избегания неудачи и задержка формирования внутренней мотивации. А вот демократический стиль учителя в целом способствует формированию позитивной мотивации к обучению.

Таким образом, важную роль в создании благоприятного психологического климата, а также при формировании положительной мотивации к обучению играет личность учителя, его отношение к учащимся и предмету, его эрудиция, мастерство преподавания. Учитель, применяя в своей работе интерактивные методы обучения, креативные приёмы, вдохновляет детей к активности в обучении.

Для младших школьников важна роль учителя, так как они воспринимают его как лидера, образец для подражания.

В своей работе учитель начальных классов должен не только учитывать основные условия формирования мотивации обучения, но и целесообразно применять различные приемы и методы стимуляции учащихся. Их делят на четыре группы:

- 1) эмоциональные (создание ситуации успеха, поощрение или осуждение, создание ярких визуальных средств, стимулирование оценки);
- 2) познавательные (поиск различных вариантов решений, решение творческих задач, создание проблемных ситуаций);
- 3) волевые (самооценка и коррекция деятельности, информирование об обязательных результатах обучения, анализ решенных задач обучения);
- 4) социальные (взаимная помощь в классе, сотрудничество, взаимная проверка).

В процессе формирования мотивации учитель должен сформировать положительное отношение школьника к школе, интерес, а также инициативу, ведь вера детей в авторитет учителя является важным условием формирования позитивной мотивации к учебной деятельности.

Кроме того, следует помнить, что интересы младших школьников нестабильны, требуется постоянная смена деятельности на уроке. Главным является постоянное внимание учителя. Так, интересы ориентированы не на методы учебной деятельности, а на результат обучения, поскольку оцениваются оценкой.

Для успешного формирования мотивации также необходимо следить за развитием познавательных интересов, обучающихся в классе по таким критериям:

- как ученик умеет сосредоточиться на полученном задании;
- возникает ли интерес к новой деятельности на уроке;
- есть ли у учащихся желание участвовать в обсуждении вопросов;
- активно ли проявляется ученик на протяжении всего урока;
- дополняет ли учащийся ответы своих одноклассников;
- как ученик реагирует на успех или неудачу.

Результаты таких наблюдений могут регистрироваться педагогом, что позволит контролировать их динамику и планировать дальнейшую работу.

**Выводы.** Таким образом, мотивация – это особое структурное образование, в котором разнообразные мотивы проявляются в комплексе и взаимозависимости. В связи с этим, чтобы сформировать положительную мотивацию для учебной деятельности, необходимо применять не один, а все элементы данного процесса, так как каждый из них является важным и необходимым для младшего школьника. То, что для одного ученика является решающим, для другого может быть второстепенным. В реальности эти средства как целостная система почти не используются, как правило, средствами выступают как отдельные компоненты, так и их определенная комбинация.

#### **Литература:**

1. Братчикова Ю.В. Развитие мотивации младших школьников в проблемно-диалогическом обучении [Электронный ресурс] / Ю.В. Братчикова, М.М. Плотникова // Современная педагогика. – 2015. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/03/4065> (дата обращения: 11.02.2017).
2. Голикова Н. Формирование мотивационной готовности к школе [Текст] / Н. Голикова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 42-48.
3. Григорьева М.В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации [Текст] / М.В. Григорьева // Начальная школа. – 2009. – №1. – С. 8-9.
4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: учебно-методическое пособие. [Текст] / Н.В. Елфимова. – М.: Издат-во МГУ, 1991. – 108 с.
5. Иванова Т.Ф. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников [Текст]: автореф. канд. псих. наук: 19.00.07 / Т.Ф. Иванова; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – 185 с.

**Педагогика**

**УДК 373.1; 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Юртаева Ольга Алексеевна**

**ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)**

### **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* Целью статьи является обоснование процесса непрерывного образования и его роли в развитии творческого потенциала педагога. Задачами исследования является анализ содержания понятий «непрерывное образование», «творчество», «педагогическое творчество», обоснованы принципы непрерывного образования и концептуальные подходы к его осуществлению, рассмотрены актуальные проблемы развития творчества, виды творческой деятельности педагога. Гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие творческого потенциала личности педагога в процессе решения творческих ситуаций и задач, будет способствовать творческому развитию личности обучающихся. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, исследования: определены содержательные характеристики основных видов творческих задач.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, творчество, педагогическое творчество, педагог, творческое развитие личности.

*Annotation.* The purpose of the article is to substantiate the process of continuing education and its role in the development of the creative potential of the teacher. The objectives of the research are to analyze the content of the concepts of "continuous education", "creativity", "pedagogical creativity", to substantiate the principles of continuous education and conceptual approaches to its implementation, to consider the actual problems of the development of creativity, types of creative activity of the teacher. The research hypothesis is based on the assumption that the development of the creative potential of the teacher's personality in the process of solving creative situations and tasks will contribute to the creative development of the students' personality. Research



methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, research: the content characteristics of the main types of creative tasks are determined.

*Keywords:* continuing education, creativity, pedagogical creativity, teacher, creative development of the individual.

**Введение.** Идея непрерывного образования на современном этапе является актуальной. Интенсивная разработка основ теории непрерывного образования началась в 80-е годы XX столетия, как следствие реформирования существующей системы образования. Основанием этой теории является принцип непрерывности образования.

В психолого-педагогических источниках непрерывное образование рассматривается как процесс, который охватывает всю жизнь человека, что обеспечивает постепенное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. По мнению А.З. Гусейнова непрерывное образование это целенаправленная, систематическая познавательная деятельность по усвоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, полученных в образовательных учреждениях и путем самообразовательной деятельности, способствующая не только развитию творческой личности педагога, но и выработки индивидуального стиля педагогической деятельности [3].

Согласно В.В. Олейника, определение категории «непрерывное образование» осуществляется на основании трех подходов: гуманистического, технократического, и технолого-педагогического. В соответствии гуманистическим подходом в центре внимания находится личность, в то время как технократический подход направленный на развитие продуктивных сил общества. В основе технолого-педагогического подхода лежит интерес исследований к формам и методам обучения, с помощью которых достигается эффективность системы непрерывного образования [8].

На современном этапе, по мнению Л.Г. Логиновой, непрерывное образование рассматривается как «модель образования, построенная так, чтобы в ней не существовало тупиковых форм и конечных ступеней образования, что позволило бы каждому человеку, согласно его образовательным потребностям и возможностям, в любое время продолжить свое образование» [6, С. 19].

Следовательно, целью непрерывного образования является становление и развитие личности на протяжении всей жизни. По мнению Б.С. Гершунского и З.А. Малькова построение педагогической концепции непрерывного образования предусматривает ориентацию всей образовательной деятельности и всех социальных институтов воспитания на решение основной задачи – создание оптимальных условий для гармоничного развития каждой личности. Авторы считают, что такая ориентация на личность является не только главным условием оптимального функционирования всех звеньев системы образования, но и её основным системо-творческим фактором, что придаёт этой системе интерактивные качества, ценности, последовательности, мобильности и динамичности [2, С. 4].

То есть непрерывное образование как перспективная система образования должна быть способной вооружать личность знаниями, вследствие постоянного и быстрого их обновления, формировать потребность в непрерывном самостоятельном обновлении умений и навыков, в том числе и в процессе самообразовательной деятельности.

Таким образом, непрерывное образование в результате должно стать таким социальным институтом, который обеспечит предоставление человеку различные виды услуг, которые позволяют обучаться непрерывно в процессе последилового и дополнительного образования.

**Изложение основного материала статьи.** На основе структурно-функционального анализа деятельности институтов последилового педагогического образования основной целью их деятельности является подготовка педагогов к реализации нового содержания образования, готовности их к профессиональной самореализации [8].

Процесс непрерывного образования основывается на следующих принципах: принцип формирования личности, способствующей её постоянному развитию; принцип применения инновационных методик; принцип демократизации, обеспечивающей доступность получения и углубления системы знаний, умений, навыков; принцип всесторонней оценки качества полученного образования; принцип развития наставничества и тьюторства.

Непрерывное образование, как педагогическая система, обусловлено изменением традиционной парадигмы образования в связи с современным достижением науки, динамикой содержания образовательных программ различных отраслей, в том числе и в разработке различных спецкурсов, тренинговых программ, стремлением избежать деформации личности педагога к разнообразным затруднениям в собственной профессиональной или педагогической деятельности.

По мнению Н.А. Моревои, основанием для создания системы непрерывного педагогического образования являются следующие методологические подходы:

- личностный, рассматривающий обучаемого как ответственного субъекта собственного развития;
- гуманитарный подход определяет уровень проявления педагогической культуры преподавателя, его мировоззренческие доминанты и смыслы жизненных установок;
- деятельностный подход предполагает включение субъекта образовательного процесса в активное решение творческих профессиональных задач, оптимизацию его профессиональных навыков, подготовку к инновационной деятельности [7, С. 37-38].

Таким образом, важной особенностью современного непрерывного образования заключается в том, что информационное общество требует от педагога, с одной стороны новых идей, методик, технологий, необходимых для осуществления эффективной педагогической деятельности, а с другой новых способов ускоренного обновления теоретических знаний и формирования новых способов практических действий.

Для осуществления результативной педагогической деятельности, преподаватель должен постоянно совершенствовать свой профессионализм, развивать творческий потенциал, который проявляется в творческом применении современных методик и технологий, формировать собственную педагогическую концепцию на основе изучения инновационного опыта коллег, практического опыта педагогической деятельности.

Целью творческой деятельности педагога является творческое развитие личности обучающегося, влияющего на их духовное, моральное и профессиональное развитие. С этой позиции творческое развитие обучающихся, по мнению С.А. Сысоевой, выступает как целью деятельности педагога, так и средством творческого развития личности самого педагога, повышении его компетентности и уровня профессионального мастерства [10, С. 11-12].

Категория «творчество» в различных литературных источниках рассматривается по-разному. Так, сущность понятия «творчество», согласно философского словаря – это «процесс человеческой деятельности по созданию качественно новых материальных и духовных ценностей» [11, С. 470].

Психологи рассматривают творчество как мышление, в его наивысшей форме, которое выходит за пределы необходимого для решения задач уже известными способами. Понятие «педагогическое творчество» близко к понятию «педагогика творчества» и согласно педагогической энциклопедии рассматривается как «педагогическая деятельность, которая отличается своей новизной, оригинальностью и предполагает создание (формирование) творческой личности, отличающиеся неповторимостью, уникальностью» [9, С. 573].

Педагогика творчества является отраслью общей педагогики, изучающая законы и закономерности формирования творческой личности, развитие и саморазвитие ее творческих возможностей в процессе обучения; создание психолого-педагогических условий для проявления творческого потенциала личности в значимых для нее видах деятельности [10, С. 83]. То есть, основной целью педагогики творчества является формирование творческой личности обучающихся в процессе педагогического взаимодействия.

Так как элементы творчества проявляются в любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, то естественно, невозможно рассматривать процесс формирования творческой личности обучающегося в отрыве от творческого развития того, кто их обучает и воспитывает.

Творческий характер педагогической деятельности рассматривал П.Ф. Каптеревым, он писал, что деятельность преподавателя является сложной деятельностью, так как её основой являются научные знания. Учёный считал, что чем шире и основательнее знания педагога, тем плодотворнее будет его деятельность [5, С. 600].

В.А. Кан-Калик рассматривал творческую педагогическую деятельность как творческий процесс педагога, направленный на постоянное решение учебно-воспитательных задач, требующих нестандартного педагогического решения [4, С. 39].

Творческая природа педагогической деятельности подтверждается и тем, что правильно принятые педагогические решения, по своей организации соответствуют правилам эвристики, которыми руководствуется педагог. Учёные выделяют три среды творческой деятельности педагога: методическое творчество, которое связано с умением проанализировать и осмыслить возникающие педагогические ситуации, построение определённой методической модели, конструирование содержания и способов взаимодействия с учётом выбора способов индивидуальной педагогической деятельности; коммуникативное творчество реализуется через педагогически целесообразный процесс общения с целью осуществления педагогической самореализации; творческое самовоспитание предполагает осознание самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определения своих личностных и профессиональных качеств, требующих совершенствования и корректировки [4].

М.А. Слемнёв выделяет четыре типа творческой деятельности педагога: продуцирование новых эмпирических фактов; получение исходных принципов и понятий теоретических систем в процессе обобщения экспериментального материала; дедуктивное выведение нового теоретического знания из известных науке утверждений; образование новых научных положений, логики, не следующих из функционирующего в обществе знания.

Учёный отмечает, что научному поиску, направленному на получение предложенных типов информации, свойственны все признаки творческого процесса: отсутствие жесткого алгоритма развития мысли; прерывность логического следования от старых знаний к новому; влияние личности исследователя на ход познавательного процесса. Творческая природа научного поиска выражена в поиске новых форм в том числе переформулировка исходных признаков и понятий, введение новых модельных представлений, изобретения оригинальной знаковой символики [9, С. 567].

Специфика осуществления творческой педагогической деятельности предусматривает проектирование и управление учебным процессом по решению различного рода творческих задач.

По мнению С.А. Сысоевой, творческая учебная задача является такой формой организации содержания учебного материала, с помощью которой педагог создаст обучающимся ситуацию, определяет цели условия и требования к учебной творческой деятельности, в процессе которой они активно и самостоятельно овладевают знаниями, умениями, а также развивают свои творческие способности [10].

Практикой доказано, что основой решения творческих задач является сочетание логического анализа и интуиции, в процессе благодаря которым у обучающихся формируются умения по выявлению системы элементов и прослеживание структурных логических связей и отношений между ними.

Основные виды творческих задач, решаемые субъектами учебного процесса представлен на рисунке 1.

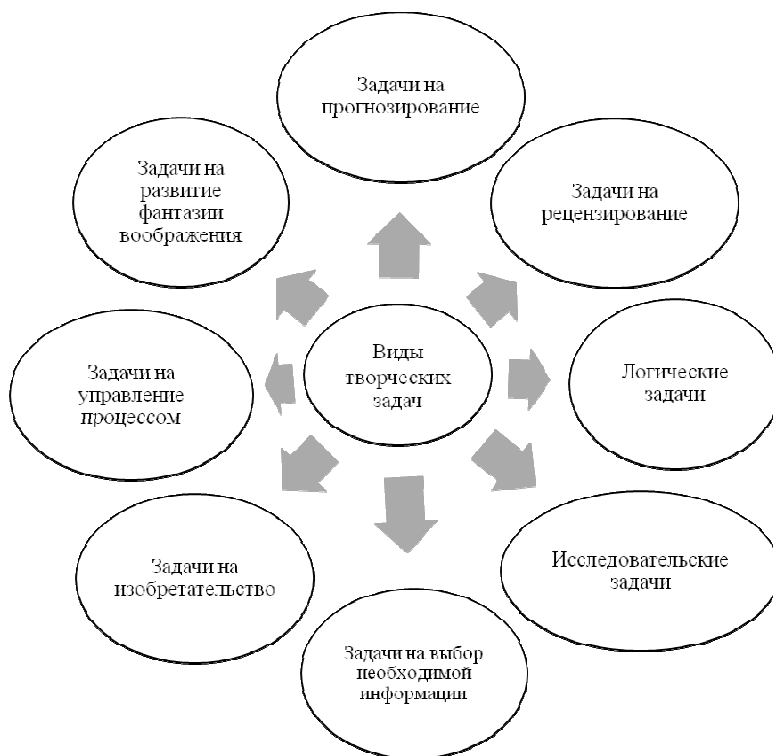


Рисунок 1. Основные виды творческих задач

Задачи на выбор необходимой информации. Данный тип творческих задач направлены на уточнение целей, условий и требований к результатам решения задачи, ситуации, проблемы. С этой целью обучающимся предлагается чрезмерная информация, касающаяся поставленной задачи. Однако, излишняя информация требует от обучающихся творческих способностей, направленных на выделение главной и дополнительной информации, ее анализа и синтеза, информация, в которой присутствует противоречие. Цель такого задания, определить соответствие этих противоречий поставленным проблемам, выбор той информации, которая имеет отношение к определенным противоречиям, создание творческого продукта и достижения положительного результата.

Задачи на прогнозирование. Целью данных задач является прогнозирование определенных действий, в том числе и выдвижение гипотез, оригинальных идей, различных способов решения проблемы.

Задачи на рецензирование. Творческие задачи данного типа являются исследовательскими и предполагают осуществление критического анализа прочитанного с целью выявления допущенных ошибок, неточностей, проверку выходных результатов исследования, влияние общей оценки на результативность рецензируемого продукта.

Логические задачи предусматривают, что обучающегося, должны выстроить систему доказательств, предложенных вариантов действий, определенных явлений, сложных технологических процессов, с учётом различных причинно-следственных связей.

Исследовательские задачи предусматривают выполнение эксперимента. К таким задачам относятся: моделирование различных видов учебных занятий; моделирование определённого процесса; использование математических методов; выполнения графических задач, предусматривающих превращения научной информации в графическую с последующим анализом полученных результатов.

Задачи на изобретательство направлены на поиск нового конструктивного решения, касающегося нахождения новых способов деятельности или производственно-технологической действий, связанных с использованием современного оборудования, механизмов, предложения по усовершенствованию приспособлений, инструментов и др.

Задачи на управление процессом. Данная разновидность творческих задач направлена на разработку целей и задач, определение стратегии деятельности, планирования конкретного процесса, выработку действий, связанных с организацией и управлением учебной деятельности обучающихся, нормированием труда, обоснованием положительных результатов и негативных аспектов выполненных действий.

Задачи на развитие фантазии, воображения. Так как фантазия является продуктом воображения, изменяющим облик действительности, отраженной в сознании, то для неё характерна транспозиция (перестановка) элементов реальности. Поэтому к задачам данного типа относятся пространственные задачи такие как, задачи на описание явлений и их последствий, задачи на представление последствий действий и их результатов.

В процессе решения творческих задач деятельность преподавателя направлена на стимулирование творческой активности обучающихся через формирование мотивов творческой деятельности при изучении конкретной учебной темы, решение конкретной учебной задачи и ситуации, создания условий для конструктивного общения обучающихся независимо от уровня их творческого развития, а также использование личного примера педагога к творческому решению проблем.

**Выводы.** Таким образом, учитывая современные требования к результатам педагогической деятельности и закономерностей непрерывного образования педагог должен вести целенаправленную, активную, систематическую работу по совершенствованию и обновлению знаний и умений, развитию своих творческих способностей для комплексного и вариативного их использования в процессе формирования творческой личности обучающегося.

#### **Литература:**

1. Бычева И.Б., Десятова С.В., Царева И.А. Развитие педагогического творчества будущего педагога. Профессиональное обучение в России и за рубежом. – 1 (25). – С. 73-77.
2. Гершунский Б.С., Малькова З.А. Педагогические аспекты концепции непрерывного образования // Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: Материалы конф. – М.: АПН СССР, 1990. – Ч.1. – С. 4.
3. Гусейнов А.З. Теоретические проблемы современного педагогического творчества // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18. – Вып. 4. – С. 478-482.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1976. – 144 с.
5. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // избр. пед. соч. – М., 1982. – 80 с.
6. Логинова Л.Г. Интеграция форм образовательной деятельности в дополнительном профессиональном образовании: комментарии к проблеме непрерывности // Научно-методический журнал Методист. – №1. – 2018. – С. 19-22.
7. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учеб. для студ. высш. учебных заведений; в 2-х т. Т. 1; Дидактика / Н.А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия». – 2008. – 432 с.
8. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / Віктор Васильович Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
9. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Сисосва С.О. Основи педагогічної творчості. Підруч. для студ. вищ. пед. навч. заклад. / Світлана Олександрівна Сисосва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
11. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Беленкова Лариса Юрьевна**  
 ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);  
 кандидат психологических наук, доцент **Ананикова Виктория Викторовна**  
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

### РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

*Аннотация.* В статье отражен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта студентов; представлены результаты опытно-экспериментального исследования развития эмоционального интеллекта студентов, проанализированы сравнительные показатели исследования эмоционального интеллекта студентов на констатирующем и контрольном этапах; отражены результаты апробации психологического тренинга, направленного на развитие эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза на этапе профессионального становления.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, студенты, профессиональное становление, психологический тренинг.

*Annotation.* The article reflects the theoretical analysis of the problem of the development of emotional intelligence of students; presents the results of an experimental study of the development of emotional intelligence of students, analyzes comparative indicators of the study of emotional intelligence of students at the ascertaining and control stages; reflects the results of testing psychological training aimed at the development of emotional intelligence of students of an inclusive university at the stage of professional formation.

*Keywords:* emotional intelligence, students, professional development, psychological training.

**Введение.** Необходимость развития эмоционального интеллекта на этапе профессионализации студентов инклюзивного вуза обусловлена, прежде всего, противоречивостью и недостаточностью концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Любая профессиональная деятельность будущего профессионала требует постоянного эмоционального включения в процесс взаимодействия со всеми участниками рабочего процесса (сотрудники, коллеги, директора), а также гармонизации своего эмоционального состояния для построения межличностных отношений и достижения профессиональных целей. Кроме того, высокий уровень эмоционального интеллекта признается одним из главных факторов профессиональной пригодности.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрев понятие и сущность эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии, следует отметить, что иностранные ученые опираются в основном на его понимание как определенной способности понимать свои эмоции и окружающих для интерпретации этой информации с целью принятия решений. Отечественные исследователи полагают, что проявление эмоциональных и интеллектуальных способностей с целью поведенческой регуляции и обработки разных видов информации и есть эмоциональный интеллект, именуемый духовным. Сущность данного вида интеллекта заключается в том, что он представляет собой одновременно когнитивный и регулятивный феномен.

Изучая особенности развития эмоционального интеллекта студентов на этапе профессионального становления, удалось понять, что возраст играет важную роль при определении и оценке компонентов структуры эмоциональной компетентности обучающихся. Это значит, что с возрастом уровень эмоциональной компетентности не достигает высоких значений спонтанно, требуется специальная работа психолога, которая способствует росту личностной эффективности.

В настоящее время, с одной стороны, накоплено значительное количество результатов многоплановых исследований, посвященных изучению эмоционального интеллекта, с другой стороны – многие авторы отмечают сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Множество работ по данной проблеме связано с именами психологов: И.Н. Андреевой [1], Д. Гоулман [2], Д. Карузо [3], Д.В. Люсина [4], Г. Мэтьюс [5], Т.И. Солодковой [6], О.Н. Тимофеева [7], R. Bar-On [8], D. Goleman [9], J.D. Mayer [10], P. Salovey [10].

Анализируя тренинг сензитивности как эффективный способ психологической работы со студентами и развития эмоционального интеллекта, понимаем, что составление самой программы должно быть тщательным и важна детальная проработка всех теоретических и методических составляющих. Благодаря проведению такого вида тренинга можно оценить возможность развития эмоционального интеллекта студента.

С целью теоретического обоснования и экспериментальной апробации программы изучения и развития эмоционального интеллекта студентов на этапе их профессионального становления средствами психологического тренинга в условиях инклюзивной среды вуза было проведено опытно-экспериментальное исследование.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования запланированы и реализованы 3 этапа эксперимента:

1 этап – констатирующий – подбор комплекса методик и диагностика уровня развития эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза на этапе профессионального становления (методика Н. Холла оценки эмоционального интеллекта, методики «Шкала эмоционального отклика А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, Тест мотивации на достижение успеха Т. Элерса, методика «МАС» М. Кубышкина»).

Результаты испытуемых экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе исследования свидетельствуют о том, что по показателям «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самотивация», «управление эмоциями других», «эмпатия», «шкала мотивации к успеху», «стремления человека» находятся в средних и низких значениях.

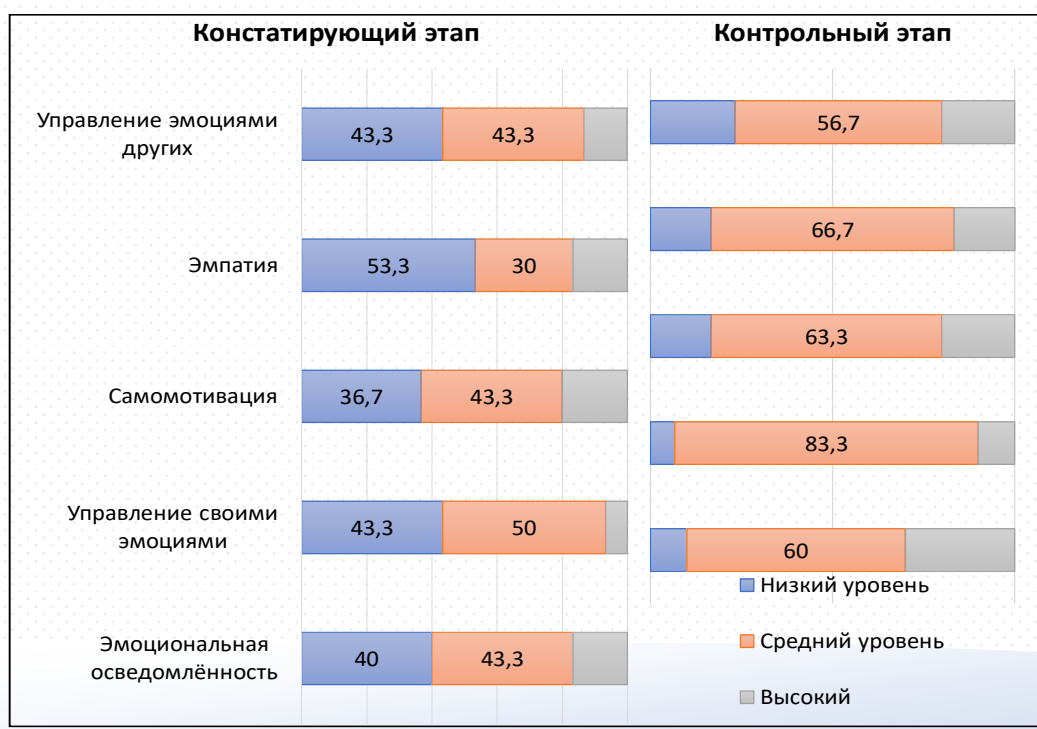
Анализ статистических различий по всем вышеуказанным показателям всех методик был произведен с помощью  $F^*$  – угловое преобразование Фишера и U-критерия Манна-Уитни, который показал отсутствие значимых различий между респондентами обеих групп.

2 этап – формирующий-разработка и реализация программы психологических занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза на этапе профессионального становления.

Психологическая программа включает 8 занятий продолжительностью 60 мин. 3 раза в неделю. Реализация программы осуществлялась в течение 2-х месяцев. Ее реализация осуществлялась с использованием следующих методов: ролевые игры, упражнения, дискуссия, беседы, тренинги и др.

3 этап – контрольный – итоговая диагностика развития эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза.

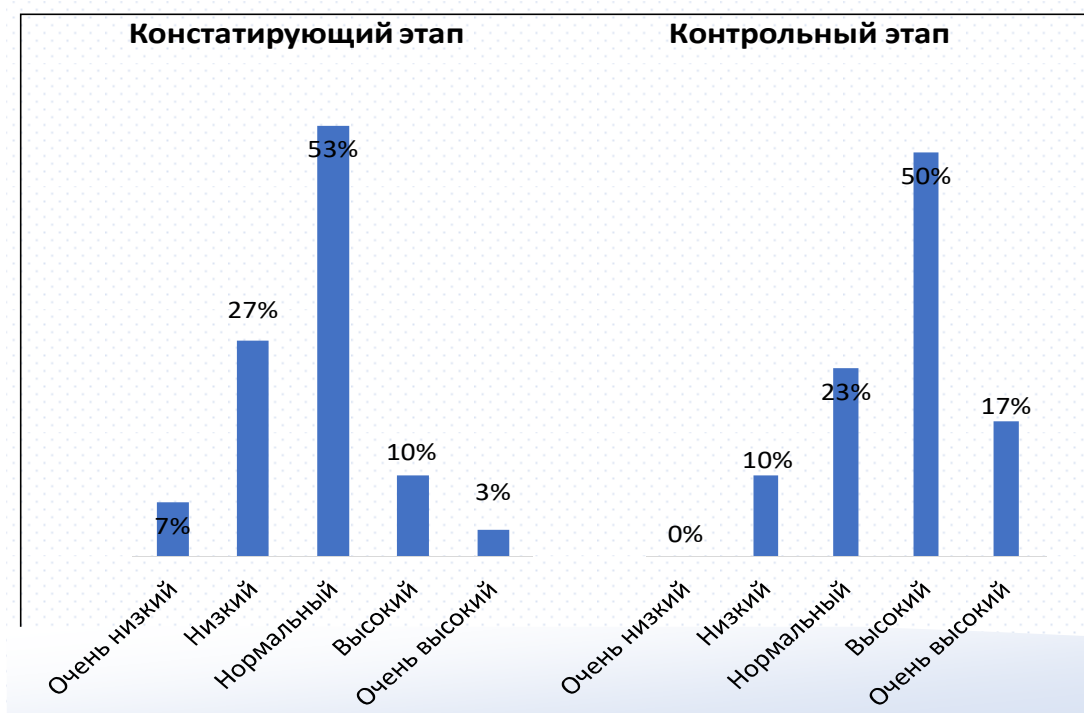
**Выводы.** Результаты опытно-экспериментального исследования представлены на рисунках 1-4.



**Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня эмоционального интеллекта «EQ» студентов экспериментальной группы по методике Н. Холла на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Данные, представленные на рисунке 1, показали, что у большинства испытуемых экспериментальной группы после проведения психологических занятий показатели уровня эмоционального интеллекта находятся в пределах средних значений, что свидетельствует о том, что они распознают эмоции других, умеют сопереживать и сочувствовать эмоциональному состоянию другого и готовы оказать ему поддержку.

Результат статистического анализа по критерию  $\chi^2$  – угловое преобразование Фишера показал, что по уровню «низкий» – 3,084\* и «средний» - 2,909\*\* выявлены статистически достоверные различия при 1,64 \*( $p \leq 0,05$ ); 2,28\*\* ( $p \leq 0,01$ ).



**Рисунок 2. Сравнительный анализ уровня эмоционального отклика студентов экспериментальной группы по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана и Н. Эпштейна на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Данные по шкале эмоционального отклика, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых экспериментальной группы выявлены достаточно высокие показатели, что характеризует их эмоционально активными, склонными оказывать деятельную помощь, демонстрируют affiliативное поведение.

Результат статистического анализа по критерию U-Манна-Уитни позволил определить, что показатель «эмоциональный отклик» имеет статистическую значимость при 0,05.

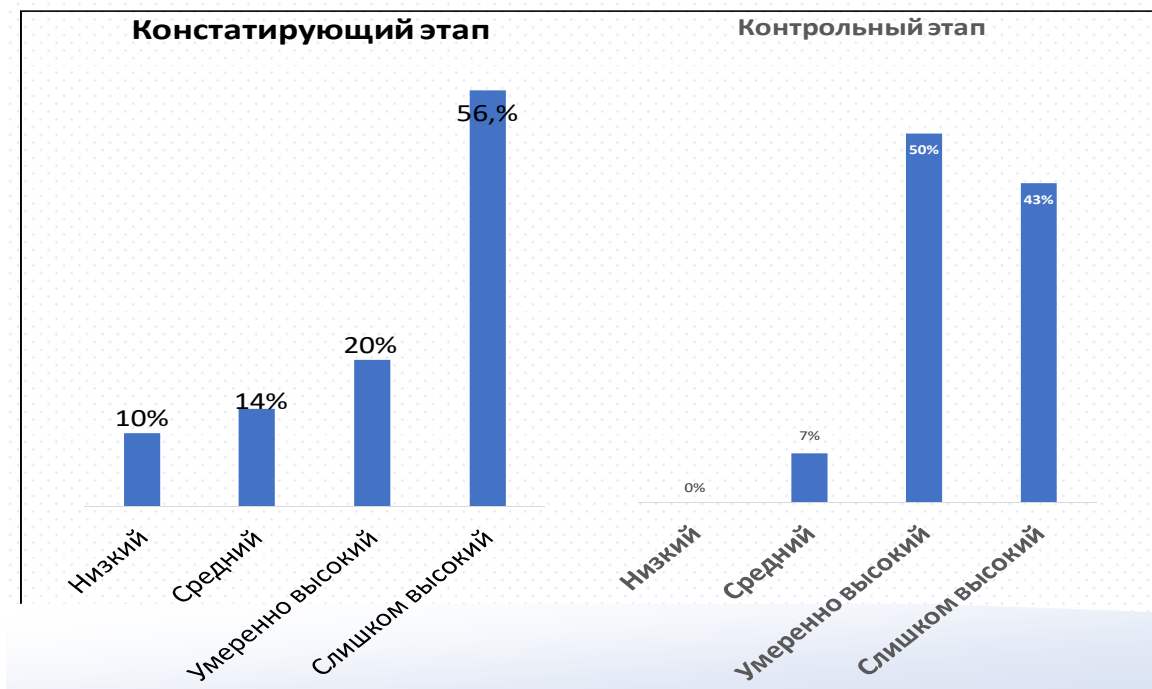


Рисунок 3. Сравнительный анализ мотивации к успеху студентов экспериментальной группы по методике «Диагностика мотивация к успеху» Т. Элерс

Данные, представленные на рисунке 3, показали, что «мотивация к успеху» у испытуемых экспериментальной группы после проведения психологических занятий, большинство испытуемых находятся в пределах умеренно высокого уровня и слишком высокого уровня, что свидетельствует о значительной замотивированности на достижение той или иной цели.

Результат статистического анализа по критерию U-Манна-Уитни позволил определить, что показатель «мотивация к успеху» – 0,491 не имеют статистическую значимость при 0,05. Данные, представленные на рисунке 4, показали, что у испытуемых экспериментальной группы после проведения психологических занятий, показатели «социальный престиж» и «достижение цели» находятся в пределах высокой значимости, что свидетельствует об их нацеленности на достижение собственных целей и демонстрации их обществу.

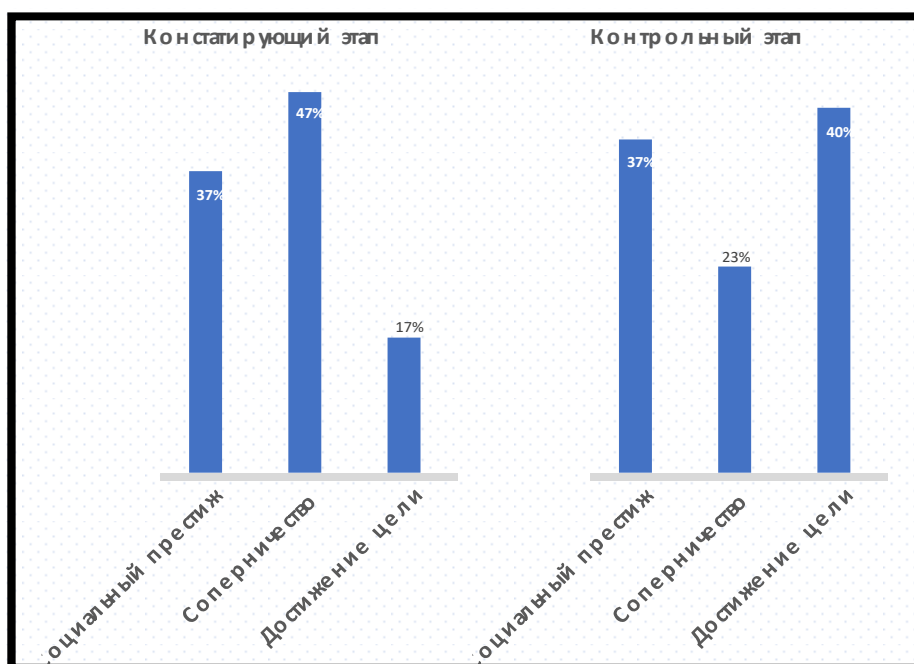


Рисунок 4. Сравнительный анализ показателей ведущего стремления студентов экспериментальной группы по методике «МАС» М. Кубышкина на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Результат статистического анализа по критерию U-Манна-Уитни позволил определить, что показатели «социальный престиж» – 0,433; «соперничество» – 0,149; не имеют статистическую значимость, показатель «достижение цели» – 0,520 имеет статистическую значимость при 0,05.

Результаты контрольного этапа исследования показали положительную динамику по вышеуказанным показателям. Изучая особенности развития эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза на этапе их профессионального становления удалось понять, что разработанный и апробированный тренинг сензитивности стал эффективным способом психологической работы со студентами в выбранном нами направлении. Следовательно выдвинутая нами гипотеза о том, что показатели эмоционального интеллекта студентов инклюзивного вуза станут выше, если реализовать программу психологического тренинга сензитивности, обеспечивающую развитие эмоционального интеллекта, нашла свое подтверждение.

#### **Литература:**

1. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 91-96.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
3. Карузо, Д. Эмоциональный интеллект руководителя / Д. Карузо, П. Сэловей. – СПб.: Питер, 2017. – 73 с.
4. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
5. Мэтьюс, Г. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] / Г. Мэтьюс. – URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf> (дата обращения: 21.10.2021)
6. Солодкова, Т.И. Тренинг развития эмоционального интеллекта как психологическое средство профилактики и коррекции синдрома «выгорания» / Т.И. Солодкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 2. – С. 25.
7. Тимофеев, О.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов в техническом вузе / О.Н. Тимофеев // Вестник Казанского технологического университета. – 2016. – № 4. – С. 237.
8. Bar-On, R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 2004. – 113 p.
9. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 2005. – 358 p.
10. Mayer J.D., Salovey P. The intelligent use of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433-442.

Психология

#### **УДК 378.1**

**кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна**  
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»  
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);  
**старший преподаватель Гучетль Сафиев Кушуковна**  
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»  
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);  
**кандидат психологических наук Лазаренко Лариса Анатольевна**  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### **К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДАХ К КОНТРОЛЮ И ИНТЕРАКТИВНОМУ ОЦЕНИВАНИЮ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема пересмотра подходов к контролю знаний обучающихся, которая в современной образовательной среде высших учебных заведений, стоит достаточно остро, что обуславливает необходимость инновационной разработки оригинальных тестовых процедур и прочих заданий для оценивания целевой аудитории. При этом приоритетную позицию занимает проблема безопасности и защищенности от академического мошенничества, именно поэтому в настоящее время различные большие сервисы, связанные с контролем и оцениванием, очень много работают над оптимизацией и совершенствованием.

*Ключевые слова:* интерактивное оценивание, академическое мошенничество, цифровые следы, закрепление и повторение материала, подготовка к аттестации, проектное обучение, персонализация, мотивация и удержание внимания, подготовка к итоговой аттестации, персонализация, индивидуализация.

*Annotation.* The article deals with the problem of revising approaches to the control of students' knowledge, which is quite acute in the modern educational environment of higher educational institutions, which necessitates the innovative development of original test procedures and other tasks for evaluating the target audience. At the same time, the priority position is occupied by the problem of security and protection from academic fraud, which is why currently various large services related to monitoring and evaluation are working very hard on optimization and improvement.

*Keywords:* interactive assessment, academic fraud, digital traces, consolidation and repetition of material, preparation for certification, project training, personalization, motivation and attention retention, preparation for final certification, personalization, individualization.

**Введение.** Вопрос о пересмотре подходов к контролю знаний обучающихся стоит в настоящее время достаточно остро. В первую очередь, назрела потребность в оригинальности тестовых процедур, потому что плагиат и компиляция разработок других авторов – это маркер низкого уровня профессиональной компетенции преподавателя. На наш взгляд, можно выделить ряд критериев, которые должны быть учтены при подготовке банка тестовых заданий. Среди них можно выделить такие, как: этичность, эффективность, безопасность, легальность.

Если преподаватель сам «грешит» против соблюдения элементарных норм академической этики, то каким образом он может критиковать и стимулировать студентов? По критерию эффективности, очевиден тот факт, что любая процедура оценивания, в арсенале которой используются компилированные из Интернета задания, обречена на педагогический провал, потому что современные студенты, зачастую, лучше определенной части преподавателей ориентируются в поисковых

запросах. Такого рода задания будут априори не эффективными. Проблема безопасности и защищенности от академического мошенничества – это также достаточно серьезная проблема современной образовательной реальности. Различные большие сервисы, связанные с контролем и оцениванием, очень много работают над оптимизацией и совершенствованием [1].

На данный момент пока позволяет решить эту проблему структурированное перемешивание тестовых вопросов по всему банку заданий. Это один из самых простых инструментов по безопасности.

**Изложение основного материала статьи.** Существует пять важнейших элементов по использованию оценивания: закрепление и повторение материала, подготовка к аттестации, проектное обучение, персонализация, мотивация и удержание внимания, подготовка к итоговой аттестации по курсу. Чем более регулярная и планомерная итоговая аттестация по курсу, тем более высокий уровень подготовки и формируемых компетенций демонстрируют обучающиеся. Задача преподавателя состоит в том, чтобы делать оценивание регулярным, максимально автоматизировав эту технологию. Или можно систематически и интервально отправлять задания и проверять их выполнение. Также это могут быть коллоквиумы, семинары и вебинары по разбору проектных заданий и др. Тактики могут быть разнообразными, но стратегия подготовки к итоговой аттестации через постоянную тренировку и очень важна, и доказывает свою эффективность [2].

Проектное обучение по сути можно сравнить с огромной Вселенной. Студент в данном случае замотивирован за счет ответственности за свой проект, при этом он глубоко погружается в обучающую, предпрофессиональную среду. Самый простой вид проекта – это курсовая работа, самый сложный – это групповые проекты, с реальными заказчиками, и, следовательно, с реальной ответственностью перед заказчиками.

Также оценивание важно для персонализации, индивидуализации. Закрепление и повторение материала – это педагогическая классика. Примеров тому множество. Они представлены в самых разнообразных психолого-педагогических исследованиях. Понятно, что стресс во время оценивания обуславливает наличие психологических механизмов, позволяющих усилить концентрацию внимания, этим, безусловно, нужно пользоваться [3].

Традиционно форматы оценивания связаны с такими структурными компонентами, как: получение и представление. В традиционных педагогических моделях эти компоненты были связаны исключительно с речью и текстом. Преподаватель озвучил задание, студент его выполнил и прислал в виде контрольной точки, или наоборот. Сегодня спектр этих форматов может быть значительно расширен. Напрашивается вывод о том, что чем выше и более гибко относится преподаватель к интерактивному оцениванию, тем более продуктивный результат он сможет получить, тем лучше будет отлажена эффективная обратная связь в диаде «преподаватель-студент». Это могут быть: видео, данные, демонстрации, графика, аудио (запись аудиодорожки) и др. Например, при преподавании иностранного языка, аудиодорожки доказывают свою эффективность в процессе усвоения новых знаний и закрепления ранее усвоенных [4].

Интерпретация инфо-графики и тому подобных вещей – это тоже достаточно продуктивный навык сегодня. Можно комбинировать весь этот спектр образовательных ресурсов, например, когда преподаватель отправляет обучающимся большой массив данных, дает задание переработать эту информацию и представить в виде диаграмм. Данные (в виде набора данных для анализа, или набор данных, которые можно попросить студентов собрать в качестве эвристического задания) могут использоваться для сбора статистических данных по определенной проблеме, актуализированной в процессе усвоения той или иной дисциплины [5].

Тестовые задания – это один из самых популярных инструментов, используемый для интерактивного оценивания. В основном, выделяют следующие виды критериев, так называемых «умных», (эффективных) тестов: они должны быть честными, дискриминативными, валидными, однозначными, разнообразными, адаптивными. Честность тестов позволит быть им максимально объективными и исключать академическое мошенничество, которое, по сути своей, разрушает саму идею о высоком качестве усвоения знаний. Дискриминативность тестов позволит распределять студентов по уровню их компетенции. Валидность тестов позволяет им служить той или иной педагогической задаче, которая ставится перед оцениванием, т.к. оценивание должно показать определенного рода результат.

Так как тесты рассчитаны на автоматическую проверку, необходимо делать такие формулировки, которые исключают двусмысленность, именно поэтому мы говорим о том, что тесты должны быть однозначными, исключая тем самым двусмысленность и переспрашивания со стороны обучающихся из-за двоякой трактовки того или иного термина или понятия. Человеческое сознание может, конечно, все понимать разнообразно, но необходимо к однозначности стремиться.

Комбинаторика в разработке и использовании типов вопросов тоже может быть достаточно разнообразной: во-первых, это могут быть вопросы, когда студенту необходимо ввести ответ в виде текста, во-вторых, студенты вводят ответы в виде чисел; в-третьих, студенты выбирают несколько правильных вариантов ответа; в-четвертых, студенты выбирают один правильный вариант из нескольких; в-пятых, студенты вводят ответы в виде текста внутри вопроса; в-шестых, студенты выбирают ответ из списка внутри вопроса; в-седьмых, студенты расставляют слова в правильном порядке; в-восьмых, студенты соединяют ответы попарно; в-девятых, студенты сопоставляют элементы с группами.

Адаптивность – это весьма важный критерий подходов к разработке тестов. Алгоритм адаптивности можно представить следующим образом: изначально обучающийся читает и просматривает медиа, затем он определенным образом повышает свою компетенцию, проходит тест, отправляет его на проверку преподавателю, по итогам проверки он либо получает доступ к следующему разделу курса, либо рекомендации по доработке своего уровня знаний. Система адаптивного тестирования предполагает индивидуальный характер рекомендаций, это очень важный момент [6].

Также следует рассмотреть подходы к заданиям для интерактивного оценивания. Задания можно подразделить на шесть крупных кластеров: они могут быть эвристическими, т.е. связанными с поиском, т.к. в современных реалиях не ставится проблема поиска информации, а актуализируется проблема нахождения нужной и объективной информации, соответствующей определенным научным критериям. Базовый критерий эвристики – это научный поиск современных данных, посещение специфических электронных ресурсов, погружение в инноватику той или иной изучаемой области. В этой связи устаревшие материалы, представленные студентом, зачтены преподавателем быть не могут.

Также задания могут быть игровыми, аналитическими, ситуационные задания составляются по реальным кейсам, с которыми можно научить работать студентов. Но также ситуационные задания могут носить и абстрактный характер [7].

Личностные задания ориентированы на творческую составляющую человека, на формирование его личного мнения, личной позиции, но есть определенные сложности, связанные с оценкой, потому что преподаватель должен дифференцировать свою собственную субъективную позицию от оценки по критериям, которые предложены изначально. Поэтому нужно серьезно подойти к разработке строгой шкалы оценивания.

Для интерактивного оценивания на зачете целесообразно оценивать текущую работу обучающихся и тестовую часть, а для оценивания на экзамене можно выбрать проектную часть.

Для оценки текущей работы целесообразно использовать балльно-рейтинговую систему, потому что она дает четкую картину по всем структурным элементам и видам заданий в семестре. Финальной частью данного алгоритма интерактивного оценивания является синхронная часть, которая релевантна цели оценивания тех студентов, которых не



получилось оценить через онлайн-сервис. Именно для таких обучающихся требуется индивидуальный подход: это могут быть слабые студенты, студенты со спорными оценками, студенты, попавшие в специфичные жизненные ситуации, студенты, обратившиеся в апелляционную комиссию и др.

Если преподаватель игнорирует первые три шага в данном алгоритме, и весь спектр работы переводит в синхронный формат, очень быстро начинает транслироваться его профессиональное выгорание. Это, безусловно, неэффективное расходование преподавательских сил.

В настоящее время в условиях широкого запроса на конструирование гибких курсов, открываются колоссальные возможности для разработки и применения в образовательной среде вуза интерактивного оценивания. Это может быть реализовано путем слияния самых разнообразных форм и технологий для наполнения содержательной части курса: тексты, медиа, тесты и задания, внешние ссылки, рабочая программа, комплектация всего фонда оценочных средств с разноуровневой системой оценки. Например, преподаватель может из пяти разнообразных курсов собрать именно тот курс, который удовлетворяет предпочтениям преподавателя и целевой аудитории [8].

При этом в шаблоны рабочих программ дисциплин можно включить ряд элементов, которые направляют преподавателя априори на верный и продуктивный процесс разработки. Например, можно выделить среди таких элементов следующие: примерный тематический план с почасовым распределением; расписание занятий с интерактивными ссылками на тесты и литературу; образцы заданий и тестов; актуальную основную и дополнительную литературу, медиа; компетенции; изменения нормативной базы и практики проверок Российского образовательного надзора; синхронные и асинхронные форматы дистанционного и смешанного обучения [9].

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что в современной образовательной среде вуза необходимо построить такой системный подход к учебной аналитике в рамках учебного заведения, и определить, какие показатели имеют решающее значение в учебной аналитике.

Потому что все еще актуальна проблема постоянного устаревания отчетности относительно скорости развития цифровых технологий. Необходимо разобраться с проблемой, связанной с поиском ответов на вопрос, решает ли цифровизация проблему нагрузки преподавателей, связанной с подготовкой отчетности, нужна ли вовлеченность преподавателей в сбор и анализ учебной аналитики, по каким критериям преподаватель может самостоятельно проанализировать эффективность своего курса?

По мере всестороннего анализа модулей, встроенных в ЭИОС вуза, определения критериев для их разработки и проектирования, можно оценить сбор данных на основе цифровых следов пользователей и понять, каким образом цифровая аналитика защищена от различных манипуляций и искажений.

Все эти алгоритмические подходы позволяют по-новому посмотреть на необходимость интерактивного оценивания, повысить уровень усвоения профессиональных компетенций обучающихся, разгрузить преподавателя, помочь ему избежать профессионального и эмоционального выгорания, при этом сохранив мотивацию к творчеству и проектированию.

#### **Литература:**

1. Аманжолов С.А. Средства и методы контроля знаний студентов в цифровой образовательной среде вуза при изучении инженерно-графических дисциплин / С.А. Аманжолов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 1. DOI: 10.24158/spp.2019.1.10.
2. Анищенко В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Контроль и педагогическая оценка в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 22.08.2021).
3. Волков П.Б. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения / П.Б. Волков, Р.С. Наговицын // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 4 (20). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3725.
4. Куркина Н.Р., Стародубцева Л.В. Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 220-224; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37795> (дата обращения: 10.09.2021).
5. Макаренко М.Г. Диагностика знаний студентов в цифровой образовательной среде вуза при изучении математических дисциплин / М.Г. Макаренко, В.В. Сидорякина, А.В. Забеглов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 10 (112) Часть 3. – С. 56-59. doi: 10.23670/IRJ.2021.112.10.076
6. Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Обзор практик обеспечения электронной поддержки образовательного процесса средствами LMS Moodle: опыт российских вузов // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). URL: [https://cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru/) (дата обращения: 02.11.2021).
7. Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. К вопросу об электронной поддержке образовательной программы вуза // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). URL: [https://cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru/) (дата обращения: 04.11.2021).
8. Осипова О.П., Шклярова О.А. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы // Преподаватель XXI век. – 2019. – №2-1. URL: [https://cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru/) (дата обращения: 10.11.2021).
9. Сперанская Н.И., Ячевич О.Е. К вопросу об оценивании знаний студентов в ВУЗе: отметка, оценка, рейтинг, мониторинг // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 5 (193)

УДК 376.5; 159.9.016

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства Вишневецкий Владимир Анатольевич**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

**ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ РФ**

*Аннотация.* Статья направлена на теоретическое обоснование исследования развития потенциальной одарённости молодежи в поликультурном социуме РФ в контексте этнических традиций. В статье представлено состояние исследуемой проблемы, обобщены и систематизированы полученные результаты, раскрывается возможность создания концепции и организационно-структурной модели развития потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования на этнических традициях.

*Ключевые слова:* одаренность, потенциальная одаренность, этнические традиции, поликультурное пространство, молодежь, социум, развитие.

*Annotation.* The article is aimed at the theoretical substantiation of the study of the development of the potential giftedness of young people in the multicultural society of the Russian Federation in the context of ethnic traditions. The article presents the state of the problem under study, summarizes and systematizes the results obtained, reveals the possibility of creating a concept and an organizational-structural model for the development of the potential giftedness of future education managers based on ethnic traditions.

*Keywords:* giftedness, potential giftedness, ethnic traditions, multicultural space, youth, society, development.

*Данная статья выполнялась в рамках гранта Президента Российской Федерации, предоставляемого молодым ученым, МК-2349.2020.6*

**Введение.** На сегодняшний день, одним из приоритетных направлений психоло-педагогического знаний является исследования связанные с развитием одарённой молодежи. Задачей данной статьи является определение исследования развития потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования на основе этнических традициях в поликультурном социуме РФ. В рамках дальнейшего изучения данной тематики планируется разработка концепции и организационно-структурной модели развития потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования на основе этнических традициях.

При разработке концепции и организационно-структурной модели развития потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования берётся за основу определение потенциальной одаренности, как психологической характеристики личности, которая выступает психической основой для достижения высших результатов в соответствующей деятельности, которая не была реализована ранее в связи с недостаточной потребностной или функциональной переменной. Развитие потенциальной одарённости – это многофакторный процесс перехода количественных в качественные преобразования личности, которые включают физические, интеллектуальные и духовные подструктуры.

**Изложение основного материала статьи.** Этнические традиции это – характерные для конкретной этнической группы, передаваемые из поколения в поколение, правила поведения, культурные каноны, социально-политические и хозяйственные представления, мировоззренческие установки и стереотипы. В связи с тем, что в Российской Федерации проживают большое количество разнообразных этносов, с различными традициями и устоями, вопрос об изучении влияния этнических традиций на развитие потенциальной одарённости на поликультурной площадке РФ является целесообразным.

Основываясь на задачи Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период, а именно на ускорение интеграционных процессов российской науки и образования категория «студенческая молодежь» выбрана не случайно, в связи с тем, что именно эта возрастная группа в контексте будущей профессии неотъемлемо связан с образовательной и семейной системами, а это соотносится с реализацией изучения влияния этнических традиций на развитие потенциальной одарённости.

Анализ исследований по изучаемой проблеме позволяет определить, что на сегодняшний день вопрос влияния этнических традиций на формирование личности и развития потенциальной одарённости в поликультурном социуме как интегративного процесса не был достаточно изучен. Имеются исследования, которые изучают отдельные аспекты проблемы одарённости, влияния этнических традиций на развитие личности, но изучение этнических традиций как фактора развития потенциала одарённости будущих менеджеров сферы образования мало изучен.

Блинова В.Л. и Блинова Л.Ф. описывают потенциальную одарённость как противоречие актуальной. Данное утверждение согласуется с «Рабочей концепцией одаренности» разработанной представителями Российского психологического общества, Института психологии РАН, Психологического института РАО, факультета психологии МГУ. Так, Кузьмина Р.И. отмечает, что все традиции (общие задатки, способности, талант, одаренность и т.д.) являются потенциальными. В связи с этим, потенциальная одарённостью индивида возможна на различных уровнях развития подобных традиций. На основе анагенеза креативности, воздействуя на динамические свойства общих способностей и исходя из предположения, что переход потенциальной одарённости в актуальную требует активации за счет взаимодействия субъекта с активной культурно-социальной средой [2], Кузьмина Р.И., разработала модель развития потенциальной одарённости до актуального уровня.

Анализируя работы Панова В.И. отмечается диагностический парадокс: одарённость не сводится к имеющимся у человека задаткам и способностям, при этом, большая часть диагностического материала направленного на выявление одарённости и одарённых детей и выстроена на оценке уровня развития способностей. Так, исследование одарённости предполагает решение особой проблемы, в связи с тем, что даже эффективные и валидные психометрические методики не

дают полной картины психического развития личности и достаточной уверенности в надежности оценки всех видов одарённости.

Бельская Н.А., придерживаясь точки зрения учёного Дж. Спирмена предполагают, что у каждого человека присутствует источник неспецифической умственной энергии в любом ее виде, проявляющийся во всех способностях и выступающий как единый фактор одарённости (G-фактор). Также Бельская Н.А. рассматривает развитие видов одарённости в онтогенезе. Согласно автору, описанная выше энергия специализируется, конкретизируется и проявляется как некий вид интеллекта или вид одарённости, что с учетом индивидуальных особенностей психических процессов, интересов и склонностей, социальных влияний конкретного человека формируется в ходе онтогенеза. При этом, на сегодняшний день, известно, что вклад G-фактора в различные способности различен: максимален при обработки сложных математических и абстрактно-вербальных тестах и минимален – в сенсомоторных. В связи с этим, на наш взгляд, изучение этнических традиций в контексте развития потенциальной одарённости у будущих менеджеров сферы образования возможен.

В работах отечественных авторов при интерпретации этнических традиций как социально-философской категории наблюдается концептуальный диссонанс в различиях теоретических подходов. Так, в 1960-1980-е гг. И.В. Сухановым, В.Д. Плаховым, Э.С. Маркарян, К.В. Чистовым были предложены фундаментальные концепции способствующие выявлению данного феномена в целостности и многообразии связей, обозначающие место в истории культуры и определяющее понятие «этническая традиция» в системе теоретико-методологических основ социально-политических и гуманитарных наук [1].

В процессе интерпретации понятия «этническая традиция» важной концепцией является исследования этнолога С.В. Лурье, в которой этнические традиции это – «...комплекс культурных парадигм, крепко сцепленных одна с другой и представляющих собой устойчивую целостность, которая, однако же, может принимать в зависимости от внешних условий различные формы выражения» [3, С. 227]. В данной концепции С.В. Лурье, описывает динамическое взаимодействие с тремя составляющими этнической идентичности: «образом для других», «образом для себя» и «образом в себе», таким образом раскрывает сущность этнической традиции.

В научных трудах А.К. Алиева, Н.С. Сарсенбаева, И.В. Суханова, Б.Х. Цавкилова изучаются взаимосвязи различных социальных явлений (этнопсихология и психология личности) с происхождением и развитием национальных обычаев и традиций. В работах многих учёных (В. Вундт, Г.Г. Шпет, Л. Гумилев, Г. Лебон, Г. Тард, С.М. Арутюнян, Э.А. Баграмов, А.О. Бороноев, Т.Д. Бурмистров, Ю.В. Бромлей, А.И. Горячева, А.Г. Осмолов, Н.Д. Джандильдин, Л.М. Дробижина, С.Т. Калтахчян, И.С. Кон, С.И. Королев, П.М. Рогачев) [1] освещены основные вопросы методологии этнопсихологии, раскрыты объективные причины возникновения и развития этнических особенностей психики и их влияние на личность в целом.

В связи с тем, что обычаи и традиции занимают центральное место в структуре национальной психологии, так как они связаны с национальными чувствами, вкусами, национальным самосознанием, в них наиболее ярко проявляются и устойчиво сохраняются этнические особенности психики [4]. Этнические традиции имеют исторический, социально-экономический фактор формирования и отражают связи, взаимоотношения людей и оказывают непосредственное воздействие на развитие личности. Сосредотачивая весь нравственный опыт народа, осуществляя преемственность его духовной культуры, традиции являются важнейшими компонентами окружающей растущего человека социально-психологической средой, что непосредственным образом откладывает отпечаток на личности, его задатки, способности и одарённость.

Теоретико-методологическая концепция влияния этнических традиций на развитие потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования в поликультурном социуме РФ, включает в себя:

- теоретическое описание этнокультурных традиций народов и народностей РФ, особенности их влияния на формирование личности молодежи;
- теоретико-методологическое описание потенциальной одарённости молодежи, уровни и механизмы её развития;
- разработка единой концепции и модели развития потенциальной одарённости будущих менеджеров сферы образования в поликультурном социуме РФ на основе этнокультурных традиций.

Основными научными подходами на основе которых будет выстраиваться исследование является системный подход и гуманистическая парадигма. Гуманистическое направление в современной психологии, где предметом изучения является целостный человек в его высших специфических для человека проявлениях. Исходя из представлений данного подхода каждый человек обладает способностью и стремлением к самореализации, самовыражению, самоактуализации, поиску смысла, что позволит теоретически осмыслить выдвигаемую нами гипотезу о взаимосвязи между этническими традициями в качестве фактора формирования личности молодежи и развития потенциальной одарённости в поликультурном социуме как интегративного процесса и их последствий в сфере культуры и мировоззрения людей.

Согласно системному подходу (С.А. Арутюнов, Н.Н. Чебоксаров, Ю.М. Лотман, А.В. Костина, В.С. Жидков, К.Б. Соколов, Т.М. Степанская), который позволяет рассматривать этническую традицию как информационную систему, обеспечивающую информационные связи между поколениями [1], можно сделать вывод о том, что информация, составляющая содержательный аспект этнической традиции, условно может быть подразделена на консервативную и эволюционирующую, развивающуюся части. Этническая традиция проходит непрерывные и взаимосвязанные процессы аккумуляции, трансформации и трансляции выполняя при этом информационную функцию в развитии культуры и современного общества, а также в процессе формирования социально-политических и гуманитарных наук.

В связи с тем, что проблема одарённости комплексная и междисциплинарная, необходим системный подход в изучении целостной картины. Системный подход, предполагает определение одарённости как системы, одним из критериев которой является соотношение биологического и социального в личности. Так, Л. Ларионова выделяя три подструктуры одарённости, определила условия её формирования: подструктура «интеллект» формируется путем обучения, при этом сохраняет взаимовлияние врождённых и биологических качеств; подструктура «креативность» формируется по средствам воспитания и обучения и содержит социально-биологические качества; подструктура «духовность» включает в себя социально обусловленные содержательные черты личности и является продуктом воспитания. Таким образом, этнический компонент формирования личности имеет прямое отношение к развитию одарённости.

**Выводы.** Таким образом, потенциальная одарённость не сводится к имеющимся задаткам и способностям, а каждый человек обладает способностью и стремлением к самореализации, самовыражению, самоактуализации, поиску смысла, что позволяет осмыслить гипотезу о взаимосвязи между этническими традициями в качестве фактора формирования личности будущих менеджеров сферы образования и развития у них потенциальной одарённости в поликультурном социуме как интегративного процесса и их последствий в сфере культуры и мировоззрения людей. Потенциальная одарённости, развивается путем обучения, при этом сохраняет взаимовлияние врождённых и биологических качеств, и формируется по средствам воспитания и обучения и содержит социально-биологические качества и включает в себя социально

обусловленные содержательные черты личности, а также является продуктом воспитания. Таким образом, этнический компонент формирования личности имеет прямое отношение к развитию одарённости.

#### **Литература:**

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / 2-е изд., расш. и перераб. / Богоявленская Д.Б. (ответственный редактор), Шадриков В.Д. (научный редактор), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Калиш И.В., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков В.Д., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С. – М., 2003. – 85 с.
2. Кузьмина, Р.И. Проблемы психологии творчества / Р.И. Кузьмина / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 2. – С. 355-361
3. Лурье, С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов / С.В. Лурье. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. – 624 с.
4. Рудакова, О.А. Психологическое содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы образования / Рудакова О.А. / Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 17. – С. 48-51

## **Психология**

### **УДК 159.9**

**кандидат химических наук, старший научный сотрудник Камышникова Наталья Николаевна**  
Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск);  
**педагог-психолог, аспирант Черноусова Ульяна Николаевна**  
Рубцовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Рубцовск)

### **ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

*Аннотация.* Цель данного исследования: особенности жизненных перспектив старших школьников с естественнонаучной направленностью в обучении на примере воспитанников центра «Наследники Ползунова» г.Рубцовск). Теоретико-методологические основания: психология жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, и др.); идеи о временной ориентации личности (Ф. Зимбардо); научные взгляды о жизненной перспективе, ее содержании и структуре (Ж. Нюттен). Эмпирическая база исследования: в исследовании приняли участие воспитанники Центра «Наследники Ползунова» (в количестве 20 человек (15 юношей и 5 девушки) в возрасте от 16 до 18 лет) и ученики 10 класса МБОУ СОШ 10 ККИОС (в количестве 20 человек (12 юношей и 8 девушки) в возрасте от 16 до 18 лет). Показано, что событийность жизни у старших школьников, углубленно изучающие естественнонаучные предметы, более представлена, чем у контрольной группы. При этом и масштаб и глубина, и содержание целей тоже значительно отличается. У исследуемой группы это масштабные цели, созидательные и способствующие личностному развитию и самореализации. У группы контроля – цели более простые, связанные с получением удовольствий в дне сегодняшнем.

*Ключевые слова:* жизненные перспективы, старшие школьники, событийность, ценностные основания.

*Annotation.* The purpose of this study: features of the life prospects of senior schoolchildren with a natural science orientation in teaching on the example of pupils of the center "Heirs of Polzunov" (Rubtsovsk). Theoretical and methodological foundations: psychology of the life path of the individual (S.L. Rubinstein, B.G. Ananyev, etc.); ideas about the temporal orientation of the individual (F. Zimbardo); scientific views on the life perspective, its content and structure (Zh. Nutten). Empirical basis of the study: the study involved pupils of the Polzunov Heirs Center (in the number of 20 people (15 boys and 5 girls) aged 16 to 18 years) and students of the 10th grade of MBOU SOSH 10 KKUS (in the number of 20 people (12 boys and 8 girls) aged 16 to 18 years). It is shown that the eventfulness of life in senior schoolchildren who study natural science subjects in depth is more represented than in the control group. At the same time, the scale, depth, and content of the goals are also significantly different. In the study group

*Keywords:* life prospects, high school students, eventfulness, value grounds.

**Введение.** В отечественной и зарубежной психологии исследования, направленные на изучение жизненного пути, ведутся давно, но не теряют актуальности. Большой вклад в исследование данной научной области внесли как К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, К. Левин, Ж. Нюттен, В.Ф. Серенкова, Г.С. Шляхтин, Л. Франкл и другие ученые [1].

Исследование жизненных перспектив личности дает возможность взглянуть на то, как отдельный человек представляет свое будущее, как оно связано с прошлым и настоящим, как регулирует его поведение [1].

В настоящее время на данном этапе развития современного российского общества на одно из первых мест выходит формирование деятельного начала в личности. Конкурентная молодежь, умеющая планировать и организовать свою деятельность, перестроить ее вовремя и в том направлении, которое на данный момент является наиболее правильным и необходимым [3].

В связи с этим, особое значение приобретает изучение жизненной перспективы в юношеском возрасте. Глубина, структурированность, дальность планирования и насыщенность смыслом представлений о будущем будут определять активность личности в настоящем, поскольку важной социальной потребностью юношеского возраста является потребность в поисковой активности, в самоопределении.

Таким образом, возникновение жизненного плана в юношеском возрасте становится средством саморегуляции, способствует формированию способности к активному поведению, формированию фундамента развития успешной личности [2].

**Изложение основного материала статьи.** Для изучения жизненной перспективы школьников с углубленным изучением естественнонаучных предметов (Центра «Наследники Ползунова») и группы контроля – учащихся 10 класса МБОУ СОШ 10 ККИОС г.Рубцовска первоначально было проведено исследование их временной ориентации по методике Ф. Зимбардо.

Вследствие проведенного исследования было выявлено различие по временной ориентации школьников центра «Наследники Ползунова» (углубленно изучающие естественнонаучные предметы) и школьников 10 класса МБОУ СОШ 10 ККИОС (г. Рубцовск).

Первые больше ориентированы на фактор «Будущее» (60%). Вторые – на фактор «Гедонистическое настоящее» (70%) Достоверные отличия (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) обнаружены только по признаку «Гедонистическое настоящее» ( $p = 0,004$ ).

То есть, достоверно мы можем говорить только о том, что принципиальное отличие между группами существует по отношению к получению удовольствия в настоящем. Остальные отличия, не смотря, например, на большую разницу по абсолютным показателям для фактора «будущее», не являются достоверными. Ориентация школьников на будущее предполагает, что их поведение в большей степени определяется стремлениями к целям будущего. У девушек в среднем оценки по шкале выше (4-4,6 баллов), чем у парней (2,8-3,7 баллов). Школьники, ориентированные на будущее, достаточно организованны, амбициозны, стремятся к достижению поставленных целей. Они готовы пожертвовать наслаждением в настоящем ради достижения своих целей. Ориентация школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС на гедонистическое настоящее, говорит о том, что они живут ради сегодняшнего удовольствия, они мало задумываются о целях завтрашнего дня.

Теперь стоит обратиться к такой характеристике жизненной перспективы как глубина планирования событий, которая свидетельствует о том, насколько далеко человек способен заглядывать в будущее. Глубина жизненной перспективы определялась с помощью «Метода мотивационной индукции» (Ж. Нюттена).

На основе полученных результатов можно отметить, что 93% ответов школьников Центра «Наследники Ползунова», углубленно изучающих естественнонаучные предметы, имеют глубину в оценивании перспектив реального времени на 1 год и более, против 69% ответов школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС. При этом социальное время школьников Центра «Наследники Ползунова» – «вся жизнь» (62% ответов) и «время учебы» (32% ответов). Школьники МБОУ СОШ 10 ККЮС, наоборот, в разрезе социального времени максимальный процент отдают периоду обучения (70% ответов) и только 24% ответов в категории «вся жизнь». Что же касается анализа содержания временной перспективы, то школьники центра «Наследники Ползунова» выделяют на первом и втором местах «созидательную активность» (28% ответов) и «образование» (21% ответов). Школьники МБОУ СОШ 10 ККЮС на первое место ставят «удовольствие» (31% ответов) и на второе – «образование» (26% ответов).

Также представляют интерес данные полученные по методике «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных сферах деятельности».

Для данной возрастной группы характерно мечтание, планирование своей будущей жизни, представление картинок будущего. Поэтому очень важно понимать, о чем мечтают юноши и девушки. И что, из желаемого, является, по их мнению, достаточно легко достижимым.

Следующим этапом был анализ содержания временной перспективы. Что хорошо коррелирует с результатами методики Зимбардо. Стоит отметить, что на второе место обе группы ставят образование (20-25% ответов). Но на первом месте у исследуемой группы – созидательная активность (27% ответов), а у контрольной группы – отдых (32% ответов). Также, важным для обеих групп является самореализация (16% ответов у исследуемой группы и 7% у группы контроля).

Таким образом, на основе представленных на рисунке данных можно сделать следующие выводы: для школьников центра «Наследники Ползунова» наибольшую ценность представляют понятия «здоровье» (8,2 балла), «интересная работа» (5,2 балла), «материально обеспеченная жизнь» (4,6 балла). Для школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС ценными являются «здоровье» (6,8 балла), «любовь» (4,6 балла), «активная жизнь» (3,8 балла). Можно заметить, что все школьники на первое место ставят ценность здоровья. На втором же месте представления о ценности расходятся. Школьники центра «Наследники Ползунова» в приоритет ставят наличие интересной работы и материальную стабильность, что хорошо коррелирует с результатами предыдущих исследований, где первые места занимает созидательная деятельность, образование и самореализация, при глубине временной перспективы «вся жизнь». Школьники МБОУ СОШ 10 ККЮС на второе и третье место ставят любовь и активную жизнь, что хорошо согласуется с приоритетом понятия «отдых», при глубине временной перспективы – «время обучения». Оценка достоверности по t-критерию Стьюдента показывает достоверные различия между группами обучающихся по 9 из 12 критериев. Нет достоверного отличия по критериям «Друзья», «Уверенность в себе» и «Свобода», что вероятно объясняется возрастными особенностями.

Анализ по критерию большей доступности позволяет сделать следующие выводы: школьники центра «Наследники Ползунова» более доступными считают категории «активная жизнь» (6,8 баллов), «красота природа» (5,6 баллов), «интересная работа» (4,8 балла). Если сравнивать в данной группе ценность и доступность, то более доступным из ценных понятий является «интересная работа». Для группы школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС понятия ценности и доступности хорошо соотносятся. То есть для данной группы испытуемых ценные понятия представляются и самыми доступными. Анализ достоверности по t-критерию Стьюдента для независимых выборок позволяет говорить, что по фактору доступности не различий между группами по критериям «Активная жизнь», «Друзья», «Уверенность в себе», «Познание», «Свобода», «Творчество».

Для более глубокого и осмысленного понимания системы ценностей школьников важно обратиться к анализу уровня рассогласования «ценности» и «доступности». У школьников обеих групп наблюдается низкий уровень рассогласования индекса «ценность – доступность». Полученные данные могут говорить об адекватности представлений школьников о своих ценностях и возможностях. Но, для воспитанников центра «Наследники Ползунова» нет достоверного различия между ценностью и доступностью по категориям «Любовь» ( $p=0,276$ ), «Друзья» ( $p=0,385$ ), «Уверенность в себе» (0,124), «Интересная работа» ( $p=0,592$ ). При этом, интересная работа имеет максимальный средний балл по ценности после здоровья, но здоровье не входит в число доступных категорий. Для школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС нет достоверных различий по t-критерию Стьюдента между ценностью и доступностью по категориям «Здоровье» ( $p=0,545$ ), «Друзья» ( $p=0,059$ ), «Уверенность в себе» ( $p=0,349$ ), «Познание» ( $p=0,719$ ), «Свобода» ( $p=0,482$ ), «Счастливая семейная жизнь» ( $p=0,074$ ), «Творчество» ( $p=0,482$ ). Максимальные баллы по ценности имеют категории «Здоровье» (6,8 баллов), «Любовь» (4,6 баллов), «Активная жизнь» (3,8 балла). Таким образом, для школьников МБОУ СОШ 10 ККЮС категория «Здоровье» является самой ценной и доступной одновременно.

Следующим этапом нашей работы, было проведение сравнительного анализа по шкалам теста Вассермана «Семантический дифференциал времени», с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Оценивая полученные результаты по фактору «Будущее», отметим, что статистически достоверные различия получены по шкалам: «Активность времени», «Эмоциональная окраска времени», «Величина времени». По шкале «Структура времени» и «Ощущаемость времени» достоверных различий не установлено. Таким образом, для воспитанников центра «Наследники Ползунова» характерно следующее: существенно повышенный уровень по шкалам «Активности времени», «Эмоциональная окраска времени», «Величина времени» по сравнению с учащимися МБОУ СОШ 10 ККЮС. Психическое напряжение, характерное для учащихся, может проявляться субъективно ощущаемым высоким темпом протекания мыслительных процессов, чувством того, что жизнь переполнена событиями, впечатлениями, потребностью в новизне.

Далее, с целью изучения целевого планирования жизненной перспективы старшеклассников, мы использовали методику «Персоплан». Испытуемым предлагали следующие вопросы:

- 1) «Подумайте о Ваших целях в жизни и для начала укажите одну, самую важную для Вас».
- 2) «Что нужно для достижения этой цели?».
- 3) «Что вам даст достижение данной цели?».
- 4) «Какие еще цели Вы должны достичь?».

Цели, названные старшеклассниками, были распределены с учетом их соотношения с ближней, средней и дальней временной перспективой.

Таким образом, можно отметить, что воспитанники центра «Наследники Ползунова» основные планы связывают с долгосрочным планированием (67% всех ответов) и среднесрочным (33 ответов). Учащиеся МБОУ СОШ 10 ККЮС основные планы имеют в перспективе среднесрочного планирования (50% ответов), 25% – краткосрочные цели и 25% – долгосрочные цели.

Для наибольшей информативности, мы составили список тех целей, которые наиболее ярко отличают группы друг от друга.

Цели воспитанников центра «Наследники Ползунова»:

1. Стать призером всероссийской олимпиады школьников по химии.
2. Жить в гармонии с собой и с окружающим миром.
3. Увековечить свое имя в истории за счет научной деятельности.
4. Получить ученую степень. Развивать науку в России.
5. Стать хорошим специалистом-стоматологом.
6. Стать достойным семьянином, получить работу.
7. Написать книгу. Стать деятелем искусства.

Цели школьников 10 класса МБОУ СОШ 10 ККЮС:

1. Сдать ЕГЭ (40% всех ответов).
2. Сдать на права, купить машину.
3. Отдохнуть летом.
4. Продержаться до каникул.
5. Стать рок звездой.
6. Купить компьютер.
7. Застать идеальный грозовый сезон.
8. Прийти домой после школы, и пойти гулять.
9. Купить шаурму или денер.

Таким образом, изучение целевого планирования жизненной перспективы старшеклассников показало: воспитанники центра «Наследники Ползунова», выдвигают гораздо чаще долгосрочные цели, нежели учащиеся МБОУ СОШ 10 ККЮС.

**Выводы.** На основе полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Жизненная перспектива личности трактуется психологической наукой как целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни. В юношеском возрасте ценностно-смысловые основания жизненного планирования и содержание жизненных перспектив имеют свои особенности.

2. Юноши и девушки, углубленно изучающие естественнонаучные предметы, ориентированы на планирование долгосрочных позитивных жизненных перспектив.

3. Событийность жизни у старших школьников, углубленно изучающие естественнонаучные предметы, более представлена, чем у контрольной группы. Количество целей у исследуемой группы не менее 3-5 (у группы контроля не более 1). При этом и масштаб, и содержание целей тоже значительно отличается. У исследуемой группы это масштабные цели, созидательные и способствующие личностному развитию и самореализации. У группы контроля – цели более простые, связанные с получением удовольствий в дне сегодняшнем.

4. Ценностные основания исследуемой группы и группы контроля тоже отличаются. На первом месте у обеих групп «здоровье». Но далее исследуемая группа ориентируется на «интересную работу», а группа контроля выбирает «любовь» и «активную жизнь». При этом, соотношение ценности и доступности выбираемых категорий для исследуемой группы хорошо коррелирует только по фактору «интересная работа», категория «здоровье» является труднодостижимой ценностью. Группа контроля же считает, что все желаемые ценности и легко для них достижимы.

5. Разработана программа психологического тренинга по самореализации и целевому проектированию «От мечты – к результату!».

Результаты данного исследования могут стать основанием для дальнейшей разработки программы психологической помощи для старших школьников, направленной на развитие навыков целеполагания и планирования своего будущего.

Подводя общий итог по всем результатам, которые хорошо согласуются между собой, можно отметить, что дети, углубленно изучающие естественнонаучные предметы, ориентированы на будущее (вся жизнь), ставят более высокие цели, они готовы отказаться от удовольствий дня сегодняшнего, ради успешной работы и самореализации в будущем. При этом, уровень тревожности таких юношей и девушек выше, чем у контрольной группы. Здоровье для них, являясь самой большой ценностью, является все же не такой доступной категорией. Поэтому для исследуемой группы рекомендованы тренинги по снижению уровня тревожности и разработана и апробирована программа психологического тренинга по самореализации и целевому проектированию «От мечты – к результату!».

#### **Литература:**

1. Личность: психологические проблемы субъектности: сборник научных статей под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. – Барнаул, Изд-во БГПУ, 2005. – 448 с.
2. Толстых, Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореферат дис. доктора психологических наук. 19.00.13. – Москва, 2010. – 54 с. – URL: vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/2010/.../TolstikhNN.doc.
3. Утяганова, З.З. Проектирование «образа будущего» как необходимое условие самореализации студента в вузе, 2009. – URL: www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009\_4\_153\_158.pdf.

УДК 159.99

аспирант Кривцов Валерий Михайлович

Астраханский государственный университет (г. Астрахань)

### СИМВОЛИСТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК МЕХАНИЗМ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* Целью настоящего исследования являлось выявление возможности информационного воздействия на современную молодежь с учетом их особенностей символического восприятия реальной действительности, объективно-субъективного мира, который имеет человек в непосредственном восприятии. В ходе исследования были использованы методы, соответствующие заявленной цели и обеспечивающие высокую степень достоверности полученных результатов: теоретический анализ и дедукция данных, представленных в научно-информационных источниках в рамках темы настоящего исследования. Глубокий анализ позволил установить возможность и действенность применения знаково-символического инструментария транслируемой молодежи информации с целью достижения заданных параметров в их обучении и воспитании. Выявленные особенности символического восприятия в молодежной среде послужили основанием для выдвижения гипотезы, согласно которой знание основ и принципов исследуемого феномена позволит улучшить качество коммуникативных взаимодействий, выступив в роли действенного инструмента социализации личности, позволяющего существенно улучшить процесс освоения ею ценностных норм присущих социуму. Результаты исследований многих ученых позволили научно обосновать и подтвердить сформулированную гипотезу, а также сделать вывод о том, что возможности знаково-символического инструмента информации следует использовать с целью преодоления лабильности сознания, характерной для представителей молодежной среды, препятствующей формированию устойчивых представлений о ценностях морали, этики и нравственности.

*Ключевые слова:* знак, символ, восприятие, информация, коммуникация, ценности, нравственность, знаково-символический инструментарий.

*Annotation.* The purpose of this study was to identify the possibility of information impact on modern youth, taking into account their characteristics of symbolic perception of reality, the objective-subjective world that a person has in direct perception. In the course of the study, methods were used that correspond to the stated goal and provide a high degree of reliability of the results obtained: theoretical analysis and deduction of data presented in scientific information sources within the framework of the topic of this study. A deep analysis made it possible to establish the possibility and effectiveness of the use of sign-symbolic tools of information transmitted to young people in order to achieve the specified parameters in their education and upbringing. The revealed features of symbolic perception in the youth environment served as the basis for the hypothesis that knowledge of the foundations and principles of the phenomenon under study will improve the quality of communicative interactions, acting as an effective tool for the socialization of the individual, which will significantly improve the process of mastering the value norms inherent in society. The research results of many scientists have made it possible to scientifically substantiate and confirm the formulated hypothesis, as well as to conclude that the possibilities of a sign-symbolic information tool should be used in order to overcome the lability of consciousness characteristic of representatives of the youth environment, which prevents the formation of stable ideas about the values of morality, ethics and morality.

*Keywords:* sign, symbol, perception, information, communication, values, morality, sign-symbolic tools.

**Введение.** Информация на сегодняшний день занимает одно из ведущих мест в коммуникативном пространстве общества, выступая в качестве неотъемлемой составной частью его культуры. Таким образом, информацию, транслируемую посредством коммуникативных средств, можно рассматривать как важным компонентом современной культуры, представленной в виде текстовой структуры и коммуникативной модели. Обращение представителей различных областей знаний к исследованиям возможностей научно обоснованного использования информации в рамках массовой культуры объясняется высоким потенциалом информации через знаково-символическое представление оказывать влияние на культурологическом, социальном и психологическом уровнях эмоциональной и рациональной сфер социально незащищенных категорий населения – молодежь.

Целью настоящего исследования стало выявление возможностей воздействий информацией на представителей современной молодежи с учетом их особенностей символического восприятия реальной действительности, объективно-субъективного мира, который имеет человек в непосредственном восприятии [9, С. 328].

Методы исследования включали в себя анализ и дедукцию результатов исследований, представленных в научно-информационных источниках в рамках цели настоящей работы.

**Изложение основного материала статьи.** Первоначально, следует акцентировать внимание на возможностях передачи информации путем использования вербальных (аудиальные знаки) и невербальных (визуальные знаки) средств, в совокупности обеспечивающих целостность и связность семиотического образования, за счёт чего достигается высокий уровень коммуникативного эффекта [6, С. 71].

Получатель информации, увлекаемый на эмоциональном уровне посредством невербальных средств знаково-символического характера путем идентификации близких ему чувств и проявлений, способен актуализировать уникальный смысл информационного сообщения, в последствии дополнив его использованием аудиальных знаков [7, С. 133]. Ярким подтверждением сказанному являются древние свидетельства демонстративной изобразительности, которая также характеризуется знаково-символическими основами, преобладающими в коммуникативной практике конкретного исторического периода становления общества. Таким образом, в качестве фундамента символического восприятия информации человеком выступает сложносоставной визуальный знак, изменение кодов которой при получении информации позволяет интерпретировать смысловую нагрузку коммуникативного взаимодействия. Сложносоставная часть визуального знака, как и любого не визуального объекта символистического восприятия, несет в себе не только его индивидуально-личностную оценку, но и восприятие его как социокультурного объекта, которое, в свою очередь, формируется окружением личности, составляет основу его восприятия, предоставленную обществом своим сложившимся культурным наследием.

В качестве основной особенности восприятия человека следует назвать большую степень его доверия к визуальной информации, ценность которой превосходит значимость аудиальных знаков, особенно, по мнению ряда отечественных ученых (Л.Н. Горянова, Е.В. Карпова, А.В. Селезнева), у молодежи. Опираясь на вышесказанное, можно заключить об актуальности и необходимости рассмотрения действенного использования символистического восприятия в молодежной среде.

Исследованиями зарубежных ученых отмечена важная техническая часть восприятия информации, а именно: в результате проведенных исследований нейробиологами (Potter, M.C., Wyble, B., Hagmann, C.E.) Массачусетского технологического института установлен нижний порог времени, в течение которого необходимо проецировать изображение человеку, чтобы мозг сумел извлечь из него смысловую составляющую. Полученный показатель равен 13 миллисекундам [10, С. 277].

В ходе трансляции информации при совершении коммуникативного акта используются знаки и символы, которые несмотря на наличие «родственных» характеристик, обладают рядом отличительных особенностей: знак характеризуется в большей степени однозначностью восприятия, что увеличивает степень конструктивности его использования; символ – многозначен, содержа в себе обобщенный принцип, предполагающий возможность его дальнейшего развертывания смыслового содержания с одновременным ростом эмоционального и ценностного насыщения. Сказанное позволяет предположить о возможности применения символов (визуальных знаков) в формировании идентичности представителей молодежной среды, образуя общность конкретных групп людей, субкультур и т.д.

Каждый символ включает в себя две составляющие – символизирующее (предметный образ) и символизируемое (глубинный смысл), где собственное представление символа являет собой образ, который своим проявлением заставляет человека проецировать свой опыт, познания и накопленный культурный багаж на осознание значения этого символа в рамках его социокультурной парадигмы.

Каждая целевая группа коммуникаторов (целевая аудитория) подвержена влиянию определенной системы символов, привязанных к иерархической конструкции ценностной системы посредством совокупности символов «одного рода». Сказанное позволяет сделать вывод о возможности оказания целенаправленного информационного воздействия с целью активизации подсознания и формирования осознанной потребности в реализации своего опыта. В данном случае, путем применения символов возможно усилить воздействие на реципиента информации через его эмоционально-чувственную сферу, достигнув заданных параметров в стимулировании выбора определенного поведенческого шаблона, в полной мере соответствующих социально-нравственным критериям.

Выше отмеченное позволяет предположить возможность применения символистического восприятия в молодежной среде с целью удовлетворения потребностей, доминирующих в конкретной социальной группе, а также для принятия новой информации реципиентом. В данном случае важным, на наш взгляд, будет являться необходимость сопоставления используемых для трансляции информации знаков, символов и ситуаций наиболее актуальным ценностям конкретной целевой аудитории. При этом, в ходе планирования и непосредственной организации исследуемого коммуникативного явления, следует отслеживать характер соотношений объективно-информативного блока транслируемой информации и создаваемой ею симулятивного образа реальности [2, С. 163]. Знаково-символический потенциал информации и её восприятие, способны оказать существенное воздействие через эмоционально-суггестивные манипуляции, формирующие у представителей молодежной среды желание к приобретению новых ценностей, трансформируя формы общественного сознания, модифицируя их потребности. Представленный механизм позволяет выстроить целостную систему взаимодействий, посредством которых достигается единство всеобщего (социально значимого) и единичного (индивидуального) в современных условиях жизнедеятельности общества, формируя образ и стиль жизни молодежи. В подтверждение высказанному предположению можно привести мнение Е.В. Карпова, согласно которому стиль жизни определяет логически непротиворечивую структуру стимулов к действию, целенаправленно формируя конкретные ценностные ориентации, нормы поведения и устойчивые образы [3, С. 176].

Молодежь, как одна из целевых аудиторий с определенными возрастными рамками, на этапе разнообразных модификационных процессов в развитии российского общества в большей степени подвержена трансформации ценностей, что определяет значимость включения знаково-символического инструмента информации в процесс обучения и воспитания с целью преодоления дифференциаций ценностной системы восприятия себя и окружающего мира. Указанная дифференциация обусловлена несколькими причинами, среди которых нами выделены следующие: 1) большим указанным диапазоном групп, причисляемых к молодежи; 2) разницу в образцах сознания, потребностях, интересах, а значит и ценностях; 3) различия в социальном статусе представителей молодежной среды; 4) объективная изменчивость потребностей.

Преодоление вышеперечисленного, способного стать препятствием на пути формирования заданных обществом параметров жизнедеятельности представителей молодежной среды, может быть осуществлено через непосредственное использование в практике обучения и воспитания разных групп молодежи общего знаменателя, посредством которого возможно построение результативных коммуникационных действий. архитектуру общего знаменателя составляют: 1) стиль поведения, определяющий молодежь как гомогенную группу; 2) склонность к крайностям в проявлениях (поведении, оценки, отражении, восприятии и т.д.); 3) интерес и готовность к овладению новыми технологиями и инновациями.

**Выводы.** Резюмируя осуществленную в рамках темы исследования работу, можно сделать ряд выводов, практическая значимость которых обусловлена современными реалиями, сложившимися в молодежной среде под воздействиями информационных воздействий и достижений, определяющих современный образ представителей рассматриваемой возрастной группы. В большей степени, возможности знаково-символического инструмента информации следует использовать с целью преодоления лабильности сознания, характерной для представителей молодежной среды, препятствующей формированию устойчивых представлений о ценностях морали, этики и нравственности. Каждая из названных систем причисляется к открытым, что позволяет предопределить возможность возникновения достаточно бурных реакций, зависящих от яркости представляемого образа, способных увести представителей молодежной среды от ценностных ориентиров, заданных обществом.

В качестве основы механизма целенаправленного воздействия следует рассматривать особенности символического восприятия, которое при возможном отсутствии структуры и логики, способно доносить заданный смысловой контент до потребителя информации. Многими исследователями, представителями различных научных знаний и направлений, подчеркивается положительный воздействующий эффект от транслируемой информации, представленной в форме информационно-семиотической технологической модели. Разнообразие применяемых в коммуникативной практике взаимодействий моделей способно существенно обогатить ассоциативно-образный потенциал практически любой транслируемой информации, тем самым оказывая влияние на все сферы жизнедеятельности социальной системы в целом и молодежную среду в частности.

Знание основ и принципов символического восприятия представителей молодежной среды позволит улучшить качество коммуникативных взаимодействий, выступив в роли действительного инструмента социализации личности, позволяющего существенно улучшить процесс освоения ею ценностных норм присущих конкретному социуму. Результаты, полученные в ходе настоящего исследования особенно актуальны в достаточно сложных трансформационных условиях



ранее действующей системы ценностей с целью формирования новой культуры через применение знаково-символического инструментария, позволяющего конструировать цивилизованное взаимодействие человека и общества.

#### Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Горянова, Л.Н. К вопросу о символическом восприятии мудрости (на материале концептов мудрость и Wisdom) / Л.Н. Горянова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 2. – С. 161-164.
3. Карпова, Е.В. Символические образы правового восприятия пространства / Е.В. Карпова // Политика и общество. – 2015. – № 6 (126). – С. 755-762.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М. 1971. – 280 с.
5. Селезнева, А.В. Восприятие своей страны российской молодежью: ценностно-символический и политико-культурный аспекты / А.В. Селезнева, И.С. Палитай // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 123-135.
6. Скаврон, Е.А. Прямой и символический режимы восприятия / Е.А. Скаврон // Сборник статей по материалам XII-XIII международной научно-практической конференции «Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды и научные исследования». – 2018. – С. 69-72.
7. Соболева, М.В. Знаково-символический потенциал рекламного текста и его восприятие молодежной аудиторией / М.В. Соболева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 3-1. – С. 131-136.
8. Почебут, Л.Г. Психология социальных общностей (толпа, социум, этнос). – СПб.: СПбГУ, 2002. – 176 с.
9. Хасанов, И.А. Время как объективно-субъективный феномен. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 328 с.
10. Potter, M.C., Wyble, B., Hagmann, C.E. et al. Detecting meaning in RSVP at 13 ms per picture. *Atten Percept Psychophys* 76, 270-279 (2014)

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Ланина Надежда Владимировна  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обращается внимание на эмоционально-личностное развитие человека в современном мире и пути его гармонизации. Фокусом рассмотрения является тревожность. Раскрывается сущность, виды и причины тревожности как патологического состояния человека. Приводятся данные диагностики тревожности среди студентов. Предлагаются пути и методы профилактики и уменьшения тревоги через работу на уровне тела и психики в условиях педагогического образования.

*Ключевые слова:* тревожность, осознанность, регуляция эмоций и чувств, воспитание, образование.

*Annotation.* The article draws attention to the emotional and personal development of a person in the modern world and the ways of its harmonization. The focus is on anxiety. The essence, types and causes of anxiety as a pathological state of a person are revealed. The data on diagnostics of anxiety among students are presented. The ways of prevention and reduction of anxiety through work at the level of the body and psyche in the conditions of pedagogical education are proposed.

*Keywords:* anxiety, awareness, regulation of emotions and feelings, upbringing, education.

**Введение.** Непременными спутниками жизни современного человека являются длительное стрессовое напряжение, повышенная тревожность и беспокойство. Это обусловлено целым рядом социальных, политических, экономических причин. Сложность современной действительности и неопределенность завтрашнего дня усугубились процессом пандемии, опытом карантина, самоизоляции и угрозами здоровью и жизни для многих людей. Постоянная мобилизация и готовность реагировать на изменения и угрозы со стороны общества сопровождаются неоптимальным расходом психофизических ресурсов человека.

Данная ситуация дополнительно актуализирует проблему развития способностей регулировать свое психофизиологическое состояние, чувства, эмоции, стрессовое психическое напряжение. Такая задача полностью соответствует стратегии общества в направлении развития такой важной характеристики сознания человека, как принятие неопределенности жизни в качестве нормы жизни. Сегодня важно научиться жить в комфортном психическом состоянии, даже находясь в дискомфортных и турбулентных условиях.

Значимость проблемы стабилизации эмоционально-личностного развития человека, формирования навыков регуляции чувств и эмоций в структуре эмоционального интеллекта касается практически каждого человека. Известно, что негативные явления тревожных переживаний особенно касаются успешных людей и тех, кто активно стремится к социально значимому успеху. Чрезмерные опасения за неэффективность собственных стратегий становятся причинами психических перегрузок и ошибочных решений. Отдельной категорией рассмотрения является студенческая молодежь, проживающая важный этап профессионального и личностного становления. Период обучения в Вузе является важным этапом и ресурсом для оптимизации эмоционально-личностного развития путем эффективного использования методов и технологий обучения в данном направлении. Особенно важно это для будущих педагогов, деятельность которых требует достаточного уровня стрессоустойчивости и эмоциональной стабильности.

Целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей проживания тревожности в современных условиях среди студентов, а также путей профилактики и коррекции тревоги в условиях педагогического образования.

**Изложение основного материала статьи.** Тревожность как состояние и как черту личности изучали многие отечественные и зарубежные исследователи: Х. Айзенк, К. Хорни, Р.Л. Астахов, Ю.Л. Ханин, А.М. Прихожан, О.Г. Мельниченко, А. Янов и др. Под тревожностью понимается склонность испытывать тревогу по поводу реальных или воображаемых опасностей. Тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [4].

Тревоге приписывают как негативные, так и позитивные функции. К позитивным функциям относят сигнальную, информационную, мобилизующую функции. Это полезная тревога, необходимая для эффективного приспособления к реальности. Патологически же высокая тревожность имеет ряд негативных последствий. Доказано, что она приводит к

понижению продуктивности поведения, изменениям на психофизиологическом, биохимическом уровнях, приводит к психосоматическим заболеваниям [5].

Среди факторов возникновения тревоги выделяют как биологические, так и социально-психологические факторы. В контексте влияния последнего фактора тревожность трактуется как выученная реакция или сформированный динамический стереотип на фоне накопления длительно действующих негативных переживаний и выступает уже как черта личности и психологическая защита. И если эмоции являются врожденными инстинктами, направленными на выживание, то тревога – это приобретенное образование в ходе социализации и воспитания [2], [3], [5], [6].

Психологический механизм воспитания заключается в воздействии преимущественно на эмоциональную и мотивационную сферу через создание определенных условий. Однако, зачастую такое воздействие сводится к систематическому использованию страха, вины, жалости как рычагов привития ребенку искусственных социально одобряемых шаблонов поведения. В результате с возрастом формируется невротическая личность, которая лишена спонтанности проявления естественных реакций и творчества. Механизмами регуляции поведения становятся страх, стыд или чувство вины. Тревога – это следствие подавления эмоций и чувств или сопротивления им, это сложное иррациональное образование, которая включает в себя страх, стыд, вину, гнев. В силу такой сложности строения тревога связана с такими негативными эмоциями и состояниями, как депрессия, навязчивые мысли. Тревожные расстройства могут привести к таким проблемам, как фобии; панические атаки в виде резких всплесков сильного страха или ужаса, сопровождаемые сильными физическими ощущениями; посттравматические стрессовые расстройства и др.

По данным опроса многие люди справляется с тревогой такими способами, как успокаивающие средства или лекарства (38%), попытками себя чем-то занять (31%), заеданием (26%), отвлечением на приятное (5%) [1]. Данные нашего опроса студентов показывают, что практически никто не использует даже такой способ саморегуляции, как метод аутогенной тренировки, хотя теоретически все про него знают.

Обусловленный социализацией постоянный контроль со стороны ума человека в связи с опасениями негативных внешних оценок подавляет чувственную сферу, что приводит к отсутствию осознания и регуляции эмоций и чувств. Тогда как только через развитие осознанности возможно гармоничное эмоциональное личностное развитие. Под осознанностью мы понимаем способность распознавать и выражать не только мысли, но и свои телесные ощущения, чувства в каждый настоящий момент. Только через осознанное выражение эмоций и чувств возможна позитивная трансформация личности и развитие ее зрелости [1].

Исследуя состояние тревожности среди студентов ВГПУ, нами были получены следующие результаты. Использование методики «Определение уровня тревожности» (Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) среди студентов 1 курса ф-та иностранных языков ВГПУ показало, что ситуативная тревожность имеет умеренный уровень выраженности – 42,3 баллов. Анализ данных личностной тревожности показал высокую личностную тревожность у студентов – 47,03 балла. (Ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая; 31-44 балла – умеренная; 45 и более – высокая тревожность). При этом высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 37%, студентов, а личностной тревожности – у 51% опрошенных. По данным опроса студентов больше всего у них вызывают тревогу и беспокойство ситуации, в которых они боятся не соответствовать мнению окружающих, а также опасения за благополучие и здоровье близких людей.

Такие показатели свидетельствуют о необходимости проведения комплексной психолого-педагогической помощи среди студентов в условиях образования. В условиях усиления практической составляющей в педагогическом образовании актуальным является адекватное содержательное наполнение практических занятий по психологии, особенно в структуре педагогической практики на протяжении всего процесса обучения. В системе дополнительного образования эффективны и востребованы групповые тренинги, специальные курсы. При этом важно учитывать механизмы и разные факторы развития тревожности, используя как телесные, так и психологические ресурсы личности студентов.

Следует отметить, что при организации работы со студентами в направлении развития навыков эмоциональной саморегуляции важно исходить из того, что:

- 1) Тревожность – это выученная реакция в ходе воспитания как формы социализации. Это дает возможность работать с ней через создание новых нейронных связей и перестройку старого динамического стереотипа.
- 2) Тревожность, как и любое эмоциональное переживание тесно связано с психофизиологией человека и состоянием тела, с инстинктами. Работа с тревожностью успешно проводится через работу с психофизиологическими телесными характеристиками.
- 3) Тревожность тесно связана с мыслями, установками и убеждениями. Они либо запускают, либо устраняют тревогу. Перевод иррациональных мыслей и убеждений в рациональные является фактором оптимизации эмоционального состояния.
- 4) Тревожность запускает целый ряд дополнительных эмоций, которые человек зачастую не дифференцирует (в частности, гнев, грусть, удивление, отвращение, стыд и другие эмоции). Осознанная работа в данном направлении способствует регуляции негативных эмоций и чувств.
- 5) Тревожность влияет на поведение, и в случае чрезмерной выраженности:
  - может запускать целый ряд навязчивых привычек (грызть ногти, тереть волосы и т.п.);
  - может способствовать таким деструктивным стилям поведения, как избегание, побег, отвлечение на приятное, попытки получить власть или защитить себя через агрессию, выражение гнева, собственное превосходство или запугивание других [4].

Таким образом, с развитием умений и навыков регуляции тревоги также станут успешнее поведение и общение человека в целом. Кроме того, такое понимание тревожности позволяет выстраивать многоуровневый и системный подход в работе по формированию навыков оптимизации тревожного эмоционального состояния.

Поскольку требования современной жизни значительно превышают врожденные способности человека к управлению своим психоэмоциональным состоянием и поведением, сегодня в направлении развития эмоционального интеллекта используются разные подходы и технологии. Чаще выделяют следующие подходы к тревожности:

1. Психодинамический подход, согласно которому тревожность является следствием внутренних конфликтов, мотивов, неосознаваемых слоев психики. Согласно данному подходу работа с тревожностью предполагает работу с бессознательным.
2. Гуманистический подход причины тревожности усматривает в ошибочной Я-концепции человека, негативном самовосприятии личности и работает в направлении обогащения внутренних ресурсов.
3. Бихевиористский подход делает акцент на поведение, эффекты научения и обусловливания.
4. Когнитивный подход ведущим фактором тревожности считает искаженное мышление, которое приводит к преувеличению неудач, угроз, опасений.

Данные точки зрения на возникновение тревожности предполагают соответствующие методы психологической помощи и вполне могут комбинироваться. Достаточно популярной в направлении регуляции эмоций считается когнитивно-поведенческая модель, в число методов которой входят психомышечная релаксация; мысленная репетиция; психотренинг

волевого внимания; медитации и др. Характерна опора на сенсорные ощущения разной модальности, процессы визуализации. Опираясь на описанный опыт сторонников данной модели, мы также признаем ее эффективность и активно применяем на тренинговых занятиях со студентами наряду с другими технологиями, например, с гештальт-подходом. При этом особенно важными блоками тренинговой работы считаем:

- информационный блок, направленный на расширение и углубление знаний студентов о психологии, функциях и механизмах тревожности;
- психодиагностический блок, позволяющий познавать собственные особенности и ресурсы эмоционального состояния и поведения;
- психопрофилактический и психокоррекционный блоки, непосредственно способствующие развитию способности к саморегуляции эмоциональным состоянием и поведением.

Поскольку тревожность имеет разные уровни проявления, а именно: физиологический, когнитивный, психологический, эмоциональный, поведенческий, - важно учитывать все ее уровни. Программа нашего тренинга включает использование методов работы с телом и физическими состояниями в комплексной работе с тревогой; использование метафор и образов как средств расширения осознанного управления эмоциями; работу с иррациональными убеждениями и установками; формирование адекватных моделей поведения на основе осознанного принятия эмоций, работу с осознанием чувств в ходе общения как средства эффективного общения.

Рассматривая многообразие методов управления эмоциями, А. Алешина, С. Шабанов [8] рассматривают данный процесс по разным критериям. Во-первых, регуляция эмоциями может быть направлена на А) Снижение интенсивности «негативной эмоции», б) Усиление позитивной эмоции. Во-вторых, управление эмоциями может иметь реактивный характер (работу с реальной эмоцией) и проактивный (работа вне конкретной ситуации). Все многообразие техник управления эмоциями они разделяют на телесные (дыхательные техники, физическая активность, релаксация и другие) и ментальные (вербализация чувств, записывание эмоций, рефрейминг и т.д.).

Важно подчеркнуть, что сердцевинной тренинговой работы с нашей точки зрения является развитие осознанности как платформы для развития эмоционального интеллекта. Осознанность как особенный способ обращения внимания включает в себя целенаправленное обращение внимания на все внутренние переживания, мысли, чувства, физические ощущения, а также на то, что происходит вокруг нас в настоящий момент [4, С. 112]. Такое внимание работает по таким принципам, как безоценочное принятие (чувств, эмоций, мыслей); принятие ответственности за собственные чувства или мысли без перекалывания ее на внешние факторы и обстоятельства; обращенность в настоящий момент. Данные принципы приводят к развитию самосострадания и сострадания к другим, к росту самопонимания и понимания других, повышению уверенности поведения, творческого мировосприятия.

Эмоциональное здоровье подразумевает способность адекватно проживать эмоции, не сопротивляясь им, поскольку подавленные эмоции приводят к нервно-психическому напряжению, обеднению эмоциональной сферы и деструктивности взаимодействия с миром.

**Выводы.** Учитывая особенности тревожности и факторы ее возникновения, важно в условиях педагогического образования создавать условия для профилактики и снятия болезненной тревожности у будущих педагогов, вооружать их психолого-педагогическими средствами оптимизации и регуляции эмоциональной сферы школьников в процессе учебно-воспитательного процесса. Тренинговые технологии позволяют комплексно и творчески организовывать процесс развития навыков регуляции эмоций, чувств и поведения у студентов в условиях обучения в Вузе. Практика применения такого опыта демонстрирует его эффективность, что обнаруживается как в заинтересованности и востребованности такой работы среди студентов, так и в повышении их эмоционального здоровья и конструктивности поведения.

#### **Литература:**

1. Леви Э. Практика управления эмоциями. Первая книга тренинга. – М., «Пера», 2020. – 192 с.
2. Ланина Н.В. Психологические проблемы развития осознанности современного человека // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – №1(266). – С. 247-250.
3. Мэй Р. Смысл тревоги / Пер. с англ. М.И. Завалова, А.Ю. Сибуриной. – М.: Класс, 2001. – 379 с.
4. Орсильо С., Ремер Л. Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе жизнь / Пер. с англ. – Х.: изд-во «Гуманитарный центр», 2016. – 364 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2007. – 304 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва, 2008. – 168 с.
7. Хабирова Е.Р. Тревожность и ее последствия // Аняевские чтения-2003. – СПб., 2003. – С. 301-302.
8. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: 2016. – 432 с.
9. Spielberger C. Assessment of emotional states and personality traits: measuring psychological vital signs // European Psychologist. – 2006. – Vol. 11(4). – P. 297-303.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат педагогических наук, доцент Малышева Ольга Александровна**  
Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики» Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда);  
**доктор психологических наук, доцент Малышев Константин Борисович**  
Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики» Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

### **ПРОЯВЛЕНИЕ ЭГО-СОСТОЯНИЙ В ОБЩЕНИИ**

*Аннотация.* Вопросы моделирования психологической информации в области общения стали очень актуальны в настоящее время. Люди не могут обходиться без общения, оно присутствует в любой деятельности. Личность человека формируется в процессе общения, оно помогает организовать совместную работу, построить личную жизнь. В данной статье показана технология применения системно-базисного подхода для анализа эго-состояний личности, проявляющихся в разных ситуациях общения студентов. Показан алгоритм создания диагностического инструментария по измерению эго-состояний личности и обоснование валидации авторской методики, выделены особенности проявлений эго-состояний в студенческой среде.

**Ключевые слова:** системно-базисный подход, эго-состояния, общение, семантическая близость, валидность, типы личности.

**Annotation.** The issues of modeling psychological information in the field of communication have become very relevant at the present time. People cannot do without communication, it is present in any activity. A person's personality is formed in the process of communication, it helps to organize joint work, build a personal life. This article shows the technology of applying a system-based approach to the analysis of ego states of personality manifested in different communication situations of students. The algorithm of creating diagnostic tools for measuring the ego states of personality and the justification of the validation of the author's methodology are shown, the features of the manifestations of ego states in communication in the student environment are highlighted.

**Keywords:** system-based approach, ego states, communication, semantic proximity, validity, personality types.

**Введение.** Базисный подход, позволяет выделить факторы общения, а в дальнейшем и измерять эти типологические факторы.

В основу измерения качества общения была положена теория трансактного анализа Э. Берна [1]. Автор широко известной концепции предложил рассматривать эго-состояния личности как набор мыслей, чувств и поведения, которые проявляются в данный момент времени при общении. В каждый момент в течение всего дня человек может проживать различные эго-состояния (дитя, родитель, взрослый), т.е. происходит смешение эго-состояний, что определяет соответствующий профиль личности в общении [4].

В исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивалось по двум переменным, анализ которых осуществлялся в трехмерном пространстве, образованном тремя осями [5]. На каждой оси отмечаются противоположные направления поведения, которые проявляются в общении и одновременно являются тремя факторами:

1. Доминирование – подчинение.
2. Недружелюбность – дружелюбность.
3. Аналитичность – эмоциональность.

Выделенные три фактора, состоящие из трех пар противоположных типов определяют общее впечатление о человеке в процессе межличностного общения. Это важно при анализе поведения человека, вступающего в коммуникацию.

Выделение факторов благополучного или неблагоприятного общения в студенческой среде определило актуальность данного исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Для теоретического исследования разных типологий была взята личностная типология (автор Д. Голланд) [3]. Она определяется нами как трехмерный базисный эталон. Данный эталон будет применяться при сопоставлении трех типологий.

Определим трехмерный типологический базисный эталон. Базис – это множество элементов-типов, обладающих «полнотой», «упорядоченностью» и «измеримостью». В типологии Д. Голланда выделяются следующие профессиональные типы личности: предприимчивый – интеллектуальный, конвенциальный – артистический, социальный – реалистический, а «трехмерность» задается тремя дихотомическими парами типов. В данном случае «социальность – индивидуальность» – это пара противоположных типов, которые присутствуют в каждой из трех «мерностей»:

1. Предприимчивый – интеллектуальный.
2. Конвенциальный – артистический.
3. Социальный – реалистический.

Спроектируем шесть эго-состояний [3] на личностную типологию и шесть направлений межличностного поведения.

Проектирование произведем на основе установления семантической близости характеристик в этих типологиях. Семантическая близость предполагает выявление общих смысловых характеристик в разных типах.

Результаты этого проектирования занесем в таблицу 1 (см. первую и вторую колонку). В первых колонках обнаруживается общее при описании поведения, установок, интересов, особенностей характера, направленности личности, способностей к той или иной деятельности, общения.

В третьей колонке, на основе сопоставления наборов характеристик типов трех типологий были выделены соответствующие диагностические суждения для новой диагностической методики. В результате проведенного проектирования произошло деление эго-состояния «Взрослого» на два противоположных. Данное разделение позволяет выделить два новых противоположных типа. Все эти результаты можно представить в табличной форме (см. табл.).

Таблица 1

**Сравнительный анализ типов личности по Д. Голланду, типов эго-состояний по Э. Берну и типов поведения по Б. Бейлзу**

Личностный профессиональный типологический базис (по Д. Голланду)	Уточненные типы эго-состояний (по Э. Берну) Типы поведения (по Б. Бейлзу)	Диагностические суждения для опросника «Типы эго-состояний»
1. Предприимчивый (социальный) – организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, эмоциональный, доминантный, жесткий, решительный, любит признание и руководство, стремится к социальному статусу и власти.	Взрослый организующий (ВО) – стремится к организации и руководству. Импульсивен, эмоционален, может проявить агрессивность, любит, чтобы его признавали и почитали, стремится к авторитарной позиции. Стремится к общественному признанию (в конфликте чаще стратегия «подавления»). Эмоциональность (по Б. Бейлзу).	1. Мне нравится организовывать людей на деятельность, общаться с ними и руководить ими. 2. Как человек эмоциональный, в поведении могу проявить предприимчивость, экспрессивность, требовательность в общении. 3. Я чаще доминирую в конфликтной ситуации, стремлюсь к общественному признанию и к определенному социальному статусу.
2. Интеллектуальный (индивидуальный) – аналитичен, рационален, оригинален, получает удовлетворение от умственного труда, стремится к исследовательской деятельности.	Взрослый познающий (ВП) – проявляет поисково-исследовательскую активность, стремится к решению умственных задач, любит учиться и познавать что-то новое, любознателен.	4. Люблю учиться, читать и познавать что-то новое и делиться знаниями при общении. 5. В общении проявляю аналитичность, рациональность, рассудительность. 6. В общении стараюсь быть

	самостоятелен, обладает аналитическим складом ума, креативен, абстрактен (в конфликте чаще стратегия «переговоров»). Аналитичность (по Б. Бейлзу).	доказательным, опираясь на научные факты.
3. Социальный (социальный) – коммуникабельный, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, дружелюбен, зависим от мнения группы.	Родитель воспитывающий (РВ) – это эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя воспитывая, заботясь и помогая другим. Это ласковый, опекающий Родитель. Он дружелюбен (в конфликте чаще стратегия «сотрудничества»). Дружелюбность (по Б. Бейлзу).	7. Мне нравится воспитывать, опекать и заботиться о других людях. 8. Люблю давать советы и помогать друзьям и коллегам при общении. 9. Сопереживание и сочувствие к людям – это главные черты моего характера.
4. Реалистический (индивидуальный) – занимается конкретными предметами развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с нормативами, недружелюбен.	Родитель контролирующий (РК) – это эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя с целью контроля, управления и критики. Это авторитарный Родитель. Недружелюбен (в конфликте чаще стратегия «соперничества»). Недружелюбность (по Б. Бейлзу).	10. Мне нравится контролировать действия других людей, проявляя принципиальность, в соответствии с требованиями. 11. По отношению к людям я часто проявляю независимую позицию, критически высказывая замечания. 12. Считаю, что каждый должен выполнять свои обязанности, следовать нормам и правилам.
5. Артистический (индивидуальный) – независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный. Склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия в эстетической сфере (музыка, поэзия, изобразительное искусство и др.).	Дитя свободное (ДС) – проявляет свою индивидуальность, доминантность, непослушание, бунтарство, креативность (в конфликте чаще стратегия «избегания»). Доминирование (по Б. Бейлзу).	13. Не люблю цензуру в своей деятельности, а также ссылки на правила и требования. 14. В общении могу проявить юмор, спонтанность, импульсивность. 15. У меня богатая фантазия и воображение, что помогает мне легко общаться, проявляя творчество.
6. Конвенциональный (социальный) – предпочитает четко структурированную деятельность, подчиняется социальным нормам, правилам, распорядку, определенной системе; не любит смену деятельности, предпочитает работу, связанную с канцелярией, расчетами. Преобладают математические способности.	Дитя адаптивное (ДА) – стремится к выполнению правил и социальных требований, проявляет позицию подчинения, ведет себя в соответствии с требованиями взрослых. Проявляет конформизм, но может быть и самостоятельным не по годам (в конфликте чаще стратегия «приспособления»). Подчинение (по Б. Бейлзу)	16. При общении с людьми соблюдаю правила и нормы поведения. 17. Могу адаптироваться, изменить свое поведение под влиянием требований окружения. 18. Люблю рассуждать, но в споре проявляю эмоциональную устойчивость, спокойствие, сдержанность.

В таблице введенные нами новые типы эго-состояний были выделены. Такое разделение «Взрослого» позволяет давать более точную характеристику личности и описывать своеобразие взаимодействия и общения в социуме [3, 7].

Многомерность сводится в нашем случае к трехмерному базисному подходу. Эталонная личностная профессиональная типология является трехмерным базисом, т.е. полной, целостной и упорядоченной системой.

В исследовании использовался принцип семантической («смысловой») близости. Сопоставим введенный эталонный личностный профессиональный типологический базис и множество наших типов эго-состояний на основе принципа семантической близости и обнаруживаем «смысловую близость» типологических характеристик (см. табл. 1). На основе подробного сопоставления и выделения общих характеристик типов была предложена авторская методика диагностики профиля состояний личности. Была использована конструктивная и критериальная валидность [2].

Были обнаружены следующие корреляции:

- «воспитывающий родитель» – «социальный тип»;
- «свободное дитя» – «артистический тип»;
- «организующий взрослый» – «предприимчивый тип»;
- «познающий взрослый» – «интеллектуальный тип»;
- «адаптивное дитя» – «конвенциональный тип»;
- «контролирующий родитель» – «реалистический тип».

Корреляционные коэффициенты в нашем случае: от 0,56 до 0,73 (выборка испытуемых составила 207 человек). Авторский тест определяет те же характеристики, что и трехмерный типологический личностный базис [6].

Ключ к методике для определения эго-состояний.

«Взрослый организующий» – 1, 2, 3.

«Взрослый познающий» – 4, 5, 6.

«Родитель воспитывающий» – 7, 8, 9.

«Родитель контролирующий» – 10, 11, 12.

«Дитя свободное» – 13, 14, 15.

«Дитя адаптивное» – 16, 17, 18.

При составлении опросника можно использовать и большее количество вопросов, но их минимальное (по 3 на каждое состояние) количество позволяет создать экспресс-вариант. Была использована симметрическая оценка от – 2 до +2:

- 2 (не согласен);
- 1 (скорее не согласен, чем согласен);
- 0 (неопределенный случай);
- +1 (скорее согласен, чем не согласен);
- +2 (согласен).

Которая соответствовала оценкам: 1,2,3,4,5.

(3-5), (6-9), (10-15) – это соответственно низкий, средний и высокий уровень выраженности типов.

Если говорить о межличностном общении, то можно выделить следующие особенности.

Бесконфликтное общение возникает при взаимодействии трех типов эго-состояний (ВП, РВ, ДА) друг с другом. Это способствует конструктивному общению и может порождать сотрудничество, способствует благоприятному комфортному общению, а также способствует комплиментарным отношениям.

Конфликтное общение возникает при взаимодействии трех других противоположных эго-состояний (ВО, РК, ДС). Это способствует возникновению соперничества, доминирования и разрушения отношений при общении.

**Выводы.** Диагностика показала следующее:

1) в группах студентов инженерно-строительного института проявились эго-состояния:

– на высоком уровне: ДА – 10.2, РК – 10.8, ВП – 11.2;

– на среднем уровне: РВ – 9.2, ДС – 7.6, ВО – 9.6.

2) в группах студентов гуманитарного направления было следующее:

– на высоком уровне: ДА – 10.7, ВО – 13.1, РВ – 12.1, ВП – 10.2;

– на среднем уровне: РК – 5.3, ДС – 6.2 [1, 5].

Профили эго-состояний в этих двух группах испытуемых (техническая и гуманитарная направленность) оказались разные, что связано с разной специализацией [3].

Актуальность темы очевидна, и она подтвердилась в проведенном исследовании на двух группах студентов разных специальностей.

**Литература:**

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Москва: Эксмо, 2012. – 576 с. ISBN 978-5-699-27303-4.

2. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Ленинград: ЛГУ, 1984. – 176 с. ISBN Г-076(02)-84-43-84.

3. Малышев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск: ВИПЭ, 2020. – 215 с. ISBN 978-5-907311-73-2

4. Малышев, К.Б. Многомерная типологизация психологической информации / К.Б. Малышев. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 167 с. ISBN 978-5-87851-701-0.

5. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск: ВГУ, ВИПЭ, 2019. – 180 с. ISBN 978-5-907205-43-7.

6. Малышев К.Б., Малышева О.А. Системные описания типологий. – Вологда: ВоГУ; ВИПЭ, 2019. – 206 с. ISBN 978-5-907205-42-0.

7. Malyschew, K. Anwendung der Mathematischen Modellierung von Transaktionsanalyse in der Arbeit des Psychologen / K. Malyschew // Die Tesisen des Fachkongress: Veränderte Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, Familien und Alleinerziehenden – der Konsequenzen für die soziale Arbeit in Kirche, Staat und Gesellschaft. – Wologda, 1994. – S. 119. ISBN 2-11-251116-3.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

**студентка Яли Людмила Семеновна**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

### **ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности возникновения феномена социальной изолированности в молодежной студенческой среде. Ключевыми моментами названы: нестабильность современного мира, смена ценностей, социально-экономические условия взросления, возрастные особенности и ряд др. В статье отмечено, что в зависимости от индивидуальных особенностей личности студентом могут приниматься критерии, оказывающие влияние на формирование социальной изолированности. В статье описаны методики, позволившие изучить это явление, полученные результаты. Проведенная арт-терапевтическая работа позволила выявить причины, создающие условия формирования социальной изоляции через рефлексию после выполнения рисуночного теста, определить свою позицию по полученным результатам, большинство студентов (87%) готовы к личностному росту.

*Ключевые слова:* студенты, социальная изоляция, формирование, арт-терапия.

*Annotation.* This article discusses the characteristics of the social isolation's phenomenon in the youth student environment. The key points are: the instability of the modern world, the change of values, the socio-economic conditions of growing up, age characteristics, and a number of others. The article notes that the students' individual characteristics can influence to the formation of social isolation. The article describes the methods that allowed us to study this phenomenon, describes the obtained results. The following art-therapeutic work allowed us to identify the reasons that create conditions for the formation of social isolation through reflection after performing the drawing test, to determine their position, which based on the obtained results; the majority of students (87%) are ready for personal growth.

*Keywords:* students, social isolation, formation, art-therapy.

**Введение.** Современная ситуация преобразования системы высшего образования в нашей стране демонстрирует изменения во взаимодействии всех участников учебной деятельности. В данной работе целевой аудиторией выступала студенческая молодежь, обучающаяся в вузах. Особая заслуга по выделению студенчества в самостоятельную социально-психологическую группу с учетом их возрастной характеристики принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. Эту идею в своих научных трудах поддержали и продолжили ее исследование такие ученые, как Л.А. Баранова, М.Д. Дворяшина, Е.И. Степанова, Л.Н. Фоменко, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Якунин и др., которые расширили представления об особенностях развития студенческой молодежи [3, С. 98].

Данная возрастная группа определяется как социально-демографическая общность с определённой численностью, структурой, психологическими и социальными особенностями адаптации к жизни, набором социальных ролей и статусов. Не зависимо от материальных и других расхождений развития, студентов связывают общий вид деятельности, интересы,

образ жизни, групповое сознание, что образует особую социально-психологическую общность [6].

Нельзя не отметить, что быть студентом можно только временно. В период обучения задачи и социальный статус определены уровнем культурного и социально-экономического развития общества и среды, в которой он находится. Важны состояние и способы функционирования всей системы высшего образования и конкретного учебного заведения.

**Изложение основного материала статьи.** В данный период жизни человека завершается формирование основного психологического новообразования – личностного самосознания, определяющего собственное мировоззрение студента. Этот этап – процесс получения нового уникального жизненного опыта, который может оказать колоссальное влияние на его дальнейшие достижения. Когда мы относим студентов к молодежи, то можем говорить о возрастных особенностях данной категории, влияющих на поведение личности в конфликтной ситуации, особенно свойственных и частых для этого периода развития [14]. Так в конфликтах формируется собственная мировоззренческая позиция, требующая проявления независимости и демонстрации индивидуальности, столкновений с практицизмом, критиканством, проявлением максимализма в суждениях [12].

Невозможно обойти вниманием период развития современного российского общества, в которых происходит становление студенческой молодежи. Процессы глобализации и цифровизации, с одной стороны, ускорившие взаимодействие между людьми, с другой, приковавшие их внимание к социальным сетям, онлайн играм и т.д., привели к сокращению живого общения между людьми. Это приводит к подмене реальной жизни виртуальной, в которой много надуманного, не имеющего ничего общего с тем, что происходит в реальной жизни. В некоторых странах описывают такое явление как «хихикомория» (Япония), которые так разобили людей, что в результате привели их к добровольной изоляции, люди перестали общаться. Эти же процессы, с одной стороны, усиливают меры безопасности, связанные с пандемией из-за распространения коронавирусной инфекции, с другой стороны, многие отмечают, что появился страх выхода в реальный мир, и молодые люди сознательно ограничивают реальное социальное взаимодействие, отдавая предпочтение виртуальному [4, С. 187].

Нестабильность современного мира приводит к смене привычных ценностей, утрате национального и культурного единства, провоцирует внутрисемейные конфликты, значительно заметен рост индивидуализма, в результате, ученые отмечают снижение доверия к друг другу, нарушаются межличностные связи, усиливаются страхи, снижается уверенность в себе. Все перечисленное, может приводить к росту социальной изолированности [13]. Студенческая молодежь также может быть подвержена этому явлению в силу возрастной эмоциональной восприимчивости себя, окружения, окружающего мира, из-за отсутствия опыта не только личного, но и у окружающих, ситуации интенсивной смены круга общения и ценностных ориентаций. Конечно же, явление социальной изолированности, отчуждения и одиночества необходимо рассматривать в различных сферах: учебной; социальных связей; романтических отношений; родительской семье; виртуальной реальности [5, С. 91].

В научной литературе выделяют определенные типы поведения людей, подлежащих под коммуникативную не толерантность и приводящих к усилению описанных ранее явлений:

- потребность в самоутверждении средствами общения, когда в центре внимания находятся только свои интересы, качества, умения, опыт и успешность в деятельности;
- сформированные поведенческие паттерны и коммуникативные штампы (грубость, жестокость и др.);
- сосредоточенность на собственных коммуникативных «достоинствах», эмоционально-эмпатических переживаниях и перцептивно-рефлексивных свойствах (предвзятость, подозрительность, недоверие в отношении внешних поведенческих проявлений и др.);
- оригинальное и нестандартное поведение в коммуникациях – восприятие другого и поступки не соответствуют установленным в данной группе или между партнерами принятым нормам, правилам, традициям [15, С. 18].

Исходя из сказанного, была определена цель исследования – изучение аспектов и уровня сформированности социальной изолированности, а также поиск путей психокоррекции этого явления в студенческой среде.

Респондентами исследования стали – 230 студентов различных специальностей – гуманитарных, технических, естественных/медицинских и творческих.

Также отметим, что такое явление как социальная изоляция имеет множество факторов и составляющих, которые в разной степени будут влиять на отдельно взятого индивидуума, с учетом этого были выбраны: «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» Д. Расела и М. Фергюсона, «Тест уверенности в себе» В.Г. Ромека и «Тест-опросник исследования образа тела» Малкина-Пых, проективная методика «Барашек в бутылке» Т.П. Репновой [11].

Социально-психологические качества, вызывающие неприятие людьми друг друга, усугубляются с возрастом и перерастают в негативную модальность переживаний межличностных контактов, что может привести в будущем не только к высокой степени социальной изолированности, но и социально-психологической дезадаптации, суицидальному поведению. Для более углубленного понимания поставленной проблемы нами были проанализированы данные, отражающие уверенность в себе, социальную смелость и инициативность социальных контактов по различным видам специальностей, а также половому признаку [7].

Опишем результаты изучения уверенности в себе, социальной смелости, инициативы социальных контактов по методике В.Г. Ромека «Уверенность в себе».

Давно известно, что самооценка играет важную роль, низкая может выражаться в связи самоуничижительного сознания и поведения, что искажает социальную компетентность и подвергает личность риску одиночества. Низкая самооценка, а в следствие неуверенность в себе чаще вызывают сложности общения в студенческом возрасте. Следует заметить, что у респондентов уровень уверенности в себе представлен средними показателями, однако, например, у мужчин (6,0+1,4) они чаще выше, чем у женщин (4,84+0,96) в технических профессиях. В творческих наоборот, у мужчин (4,80+0,89), у женщин выше (5,24+1,08). Такое различие данных по половому признаку представляет интерес в контексте исследований гендерных стереотипов и установок процессе профессионального становления личности.

Однако, несмотря на нормативный уровень уверенности в себе среди респондентов, мы можем наблюдать низкие показатели в категориях «Социальная смелость» (у мужчин (3,28+1,7), у женщин (3,86+0,99) и «Инициатива социальных контактов» (у мужчин (3,77+2,14) ниже, чем у женщин (3,86+0,99), т.е. наименьший средний показатель можно наблюдать у студентов естественных/медицинских специальностей, что может быть связано со спецификой обучения и большой учебной нагрузкой, которая может оставлять меньше времени на общение со сверстниками вне учебной среды, при высокой потребности в этих контактах.

Следует также отметить, что если студенты мужского пола, более уверенные в себе, то женского - более склонны к инициативе социальных контактов. Юноши, чаще обладая большей социальной смелостью, имеют меньшую инициативу социальных контактов, у девушек закономерность обратная - более низкий уровень социальной смелости связан с более высоким уровнем инициативы социальных контактов. Связано это может быть с тем, что стереотипно социум при трудоустройстве более ориентирован на мужчин (они физически сильнее, следовательно, могут оказать физическую

помощь, часто не обременены домашней работой, следовательно, больше времени могут проводить на работе, ездить в командировки, лучше владеют техническими устройствами и т.д.).

Еще одним важным аспектом социальной изолированности можно считать восприятие тела, сегодня оно стало важным условием, которое в какой-то степени определяет профессиональный, социальный и даже личностный успех. Можно говорить о том, что представление о теле выступает как один из факторов восприятия человека самим себя и другими в социальной картине мира.

Развиваясь как субъекты образовательного процесса и профессиональной деятельности, в ходе формирования отношения к себе в качестве работников определенной сферы, студенты смогут наполнять образ телесного – Я глубокими, весомыми, устойчивыми, качественными характеристиками, далекими от простого: «нравится – не нравится» [8].

Развитие позитивного образа восприятия собственного тела, несомненно, важно, так как сохраняет и обогащает позитивные ценностные представления человека о себе, которые могут обеспечить успех в учебной и познавательной деятельности, играть важную роль в общении со сверстниками. Сегодня информационное поле человека заполнено как никогда, большой поток образов все больше отдаляет образ реального телесного-Я человека от идеала. Клинические психологи обеспокоены вызванной этим тенденциями низкой самооценки и негативного самовосприятия, которые приводят к девиантным поведенческим и эмоциональным реакциям человека.

Таблица 1

### Результаты изучения восприятия своего тела по «Тесту-опроснику исследования образа тела» Малкиной-Пых

Показатель	Мужской пол, %	Женский пол, %	Средние показатели, %
Негативный образ тела	16	35	25
Недостаток доверия к телу	42	32	37
Позитивный образ тела	42	33	38

Полученные данные говорят о том, что негативный образ собственного тела имеют четверть всех респондентов, в то время как среди девушек такое явление встречается в два раза чаще (Табл. 1). Это также объясняет и более низкий уровень уверенности в себе, который был выявлен ранее.

В студенческом возрасте актуализируются вопросы собственного имиджа, степени влияния модных тенденций, оказывающих влияние на представления о человеке, о его месте в обществе. Образ тела вызывает озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю», необходимость найти себя, свой внешний и внутренний образ, отвечающий приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. Э.Эриксон писал: «студенческий возраст – это период поиска своей эго-идентичности, сбора и анализа своих социальных ролей и интегрирования этих многочисленных образов воедино, в целостное представление о собственной личности, формирования на этой основе собственных идеалов и ценностей» [6].

Студенческая молодежь может быть подвержена большей степени социальной изолированности в силу возрастной эмоциональной восприимчивости, отсутствия опыта, ситуации интенсивной смены круга общения и ценностных ориентаций. Приведенные данные в табл.2 показывают, что студенты творческих специальностей наиболее подвержены социальной изолированности также, это может быть объяснено большей погруженностью в себя, свои переживания [10, С. 44]. В это же время у девушек, несмотря на высокую инициативность социальных контактов, также более часто встречаются средний и высокий уровень изолированности. В целом наличие данной проблемы выявлено у каждого 10 студента.

Как было замечено выше, от восприятия собственного тела зависит самооценка личности. Корреляционные показатели результатов «Теста-опросника исследования образа тела» Малкиной-Пых и «Теста уверенности в себе» В.Г. Ромека составляют со шкалами:

- 1) Уверенность в себе – неуверенность в себе. 0,36855.
- 2) Социальная смелость – робость, застенчивость. 0,34052.
- 3) Инициатива в социальных контактах – пассивность 0,23466.

Данные показатели являются значимыми и говорят о прямой зависимости восприятия образа тела личности и её социальной позиции, наибольшее влияние можно наблюдать со шкалами уверенности в себе и социальной смелости. Социальную изоляцию И. Ялом определяет, как отсутствие круга общения людей способных удовлетворить потребность в общении как таковом, в межличностных контактах [1, С. 66].

Таблица 2

### Результаты изучения показателей уровня социальной изолированности личности по методике Д. Расела и М. Фергюсона

Направления подготовки / уровень значения	Высокий	Средний	Низкий
Мужской пол, %			
гуманитарная	60	30	10
техническая	71	21	8
Естественная/медицинская	83	4	13
творческие	20	60	20
Женский пол, %			
гуманитарная	36	48	16
техническая	45	43	12
Естественная/медицинская	36	49	15
творческие	44	38	18

Истоки нарушений социальных взаимодействий часто находятся в кругу выстроенных в семье взаимоотношений. Оказавшись вдали от семьи в какой-то момент, под влиянием различных специфических факторов, студент может не только ограничить свои социальные связи, но и порвать их окончательно, т.е. прийти к социальной изолированности. И только понимание причин формирования социальной изолированности дает возможность найти пути выхода из нее [2].



Представим результаты изучения психоэмоционального состояния человека в семье по проективной методике «Барашек в бутылке», автором которой является Т.П. Репнова [11]. Эта методика дает возможность, как диагностировать, так и помочь осознанию принятых в семье особенностей взаимодействия. Мы рассматривали три показателя: 1. желание выйти из родительской семьи, 2. контроль принятия решений со стороны родителей, 3. наличие психологических травм.

Первый показатель, мы определяли по рисунку по расположению «барашка в бутылке», если он смотрел на вход в бутылку (горлышко), показателю присваивался 1 балл. Второму, мы присваивали единицу, если бутылка была закрыта пробкой. Третий показатель отслеживался в том случае, если бутылка была разбита, или надколота, или если для того чтобы выйти из бутылки, барашек ее разбивал.

Коротко опишем, полученные результаты. Достоверных различий ни по одному показателю обнаружено не было, следовательно, не зависимо от выбранного направления обучения, все показатели зависят от особенностей взаимодействия в семье, следовательно, сформированные поведенческие стереотипы проявляются в всех сферах социальной жизни.

«Желание выйти из родительской семьи» в большей степени готовы студенты технических специальностей (64% девушек и 69 – юношей), они более готовы к проявлению самостоятельности, чем студенты творческих специальностей, из которых 73% девушек и 44% юношей нуждаются в родительской опеке и социальной поддержке.

Изучение показателя «контроль принятия решений со стороны родителей» показал, что самыми зависимыми являются студенты, выбравшие естественное/медицинское направление обучения (58 – девушки / 59 – юноши, %). В процессе обсуждения результатов, студенты говорили о том, что «было сложно готовиться к поступлению», «очень сложно учиться», поэтому без поддержки родителей они бы не справились.

«Психологические травмы» были обнаружены у незначительного числа респондентов, в большей степени (13 – девушки / 16 – юноши, %). Можно предположить, что молодые люди с техническим складом ума, развиваясь, доставляли много хлопот своим родителям, чем вызывали негодование и критические замечания. Этот вывод был извлечен из обратной связи участников данного исследования.

Далее, всем студентам было предложено изменить свой рисунок, в соответствии с тем пониманием, которое пришло после рефлексии полученных результатов по выполненным заданиям. Первое на что мы обратили внимание, что из всех респондентов только 17 человек – 13,5% общего числа, которые приняли полученные результаты, и не стали ничего менять. Остальные решили изменить содержание рисунка. Это говорит о том, что студенты в большинстве готовы меняться, развиваясь и совершенствоваться в условиях профессионального психологического сопровождения.

**Выводы.** Данное исследование показало, что значимыми факторами формирования социальной изолированности являются: восприятие тела, которое воспринимается важным условием, достижения профессионального, социального личностного успеха; а также особенности взаимодействия в семье. Сформированные в ней стереотипы поведения находят отражение во всех сферах жизнедеятельности. Тема социальной изолированности очень обширная и, несомненно, требует большего внимания и разнообразных подходов к изучению. Для нас было интересным найти пути для создания условий развития студенческой молодежи с точки зрения их гармоничного развития.

#### Литература:

1. Епанчинцева Г.А. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник ОГУ. – 2018. – №2(214). [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/studenchestvo-kak-sot>
2. Как одиночество искажает наше сознание: последствия социальной изоляции [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/93>
3. Климентьева Е.Н. Одиночество как социальная проблема современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2009. – № 3. – С. 97-101.
4. Королева И., Рунгеле Р. Социальная изоляция как один из аспектов социальной исключенности. [Электронный ресурс] URL:<http://www.it-med.ru/library/v/vozniknovenie.htm>
5. Мельситов М.Д. Специфика одиночества в современном обществе: социальные особенности. [Электронный ресурс] URL:<http://www.it-med.ru/library/v/vozniknovenie.htm/>
6. Одиночество и кризис неформальной поддержки. [Электронный ресурс] URL:[http://www.ombudsman.kz/en/publish/docs/doklad\\_spec/](http://www.ombudsman.kz/en/publish/docs/doklad_spec/)
7. Поурочный план по самопознанию. Раздел – I (5-6 урок) Класс: 11, 2010. – Казахстан. [Электронный ресурс]
8. Прохорова М.В. Концептуальные особенности изучения феномена одиночества. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osobennosti-izucheniya>
9. Пузанова Ж.В. Социологическое измерение одиночества: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2009. – 41 с.
10. Рогова Е.Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью // Вопросы психологии, 2009. – № 5. – С. 39-46.
11. Самойлова О. Барашек в бутылке или какова Ваша сепарация от родителей. [Электронный ресурс] URL: <https://sunmag.me/psikho/31-07-2020-barashkek-v-butylke-ili-kakova-vasha-separatsiya-ot-roditelej>.
12. Социальная изоляция [Электронный ресурс] URL: <http://psyznaiyka.net>
13. Смирнова О.А. Социальное одиночество: сущность, типы, причины, методы преодоления. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-odinochestvo-suschnost-tipy-prichin>
14. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография. – Елабуга: Алмедиа, 2007. – С. 11-55.
15. Шмелев Р.В. Феномен одиночества человека как социально-психологическое явление // Отечественный журнал социальной работы, 2007. – № 3. – С. 18-21.

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарева Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВУЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются организационно-прикладные аспекты проблемы формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов вуза. Используя междисциплинарный теоретический анализ, систематическую теорию и методы прикладного моделирования, раскрывается природа и структура данной способности, выделяются ее основные компоненты: мотивация, интеллект, регуляция и рефлексивность.

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, мотивация, самоуправление, рефлексивность.

*Annotation.* This article discusses the organizational and applied aspects of the problem of the formation of professional learnability of university psychology students. Using interdisciplinary theoretical analysis, systematic theory and applied modeling methods, the nature and structure of this ability is revealed, its main components are highlighted: motivation, intelligence, regulation and reflexivity.

*Keywords:* vocational training, motivation, self-management, reflexivity.

**Введение.** Опыт психологических служб показывает, что ответственная и многогранная деятельность практических психологов выдвигает серьезные требования к личностным и профессиональным качествам специалистов. Нынешняя практика подготовки психологов привела к значительным изменениям в образовательной среде. Реформа системы высшего образования означает, что процесс обучения в университетах должен быть более рациональным с точки зрения воздействия на людей. В то же время, что касается подготовки психологов, важно найти теоретико-методологическую основу и интегрировать разработки авторской теории обучения, инновационные методы и методики преподавания в общий учебный процесс.

Социальная потребность в специалистах, способных к постоянному обновлению знаний, профессиональной мобильности и непрерывному образованию на протяжении всей жизни, определила переход к самообразованию и саморазвитию. Это требует создания наилучших психолого-педагогических условий для развития профессиональной подготовки студентов.

Большинство исследований относительно формирования личности показали, что они могут быть усилены за счет создания условий развития в университетах. В соответствии с этим формирование профессиональных учебных способностей студентов-психологов является тематической задачей, направленной на уровень субъектной активности в учебной и профессиональной деятельности [3].

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «профессиональная обучаемость» интерпретируется психологами как подготовка к овладению профессиональными знаниями и навыками, активная адаптация к условиям обновления профессионального опыта человека. Однако чаще всего это явление связано с формированием способностей или качеств, влияющих на успешность профессиональной подготовки: интеллект (умение мыслить), контроль (самостоятельное установление собственной образовательной деятельности), рефлексивность (осведомленность о процессе и способе осуществления деятельности) [1].

Профессиональная обучаемость является личностной характеристикой деятельности студентов в сфере образования и важнейшим внутренним условием формирования профессиональной компетентности с реализацией и исполнением следующих функций [7].

В структуре навыков обучения можно различать виды деятельности и особенности личности. Личность – это отражение ценностей и характеристик человека, которые признаются смыслом будущей профессиональной деятельности.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований показывает, что обучаемость определяется развитием адаптивных процессов. Изучение взаимосвязи между понятиями «самоорганизация» и «саморегуляция» предполагает, что эти процессы носят однородный характер. На наш взгляд, доминирующей составляющей профессионального обучения в студенчестве является способность быть независимым.

Главную роль в личностном развитии обучающихся играют мотивационные параметры. Сложность важных профессиональных ценностей заключается в содержании мотивирующей составляющей. Для студентов-психологов очень важны ценности развития (улучшение личных качеств), общения (общение с другими людьми), творчества (умение вносить изменения в деятельность и общение). Эти ценности содержат мощные запасы энергии, направленные на саморазвитие, которое является основной целью индивида. Осознание важности профессиональных ценностей позволяет студентам лучше мобилизовать свои навыки и использовать ресурсы текущей ситуации для личностного роста и рефлексии.

Исследования Е.П. Ермолаевой показали, что рефлексивность влияет на способность регулировать и интегрировать все качества в эффективную организацию деятельности [2]. Структурные составляющие определяют специфику предметной деятельности обучающихся в процессе овладения образовательной и профессиональной деятельностью.

Таким образом, структура профессиональной подготовки для студентов-психологов состоит из следующих компонентов:

1. Мотивационный компонент (набор важных профессиональных ценностей). Степень выражения важных профессиональных ценностей не только отражает стремление обучающегося реализовать цель и содержание воспитательной и профессиональной деятельности, но и направлена на развитие личностных качеств, необходимых для освоения деятельности и преодоление возникающих проблем.

2. Интеллектуальные составляющие (умственные качества, характеризующие продуктивное мышление) отражают особенности интеллектуальных свойств обучающихся: аналитические, глубокие, гибкие.

3. Регуляторная составляющая (самоуправление) определяет степень преднамеренной активности субъекта, поглощения в деятельности, сопротивления трудностям.

4. Рефлексивный компонент (способность осознавать собственную деятельность и отношения с другими) является организационным качеством и его основная функция заключается в интеграции других качеств.

Обозначенные структурные компоненты профессионального обучения взаимосвязаны и характеризуют сферы деятельности индивидов в процессе присвоения новых видов деятельности. В своей развивающейся форме эта способность является всеобъемлющим свойством личности, набором мотивационных, интеллектуальных, регулятивных и рефлексивных качеств.

**Выводы.** Таким образом, профессиональная обучаемость студентов-психологов представляет собой сложную многокомпонентную систему, в которой внутренние связи между компонентами и внешние компоненты определяют их включение в другие личностные образования. Структура профессиональной обучаемости может быть выражена в виде мотивационного, ценностного, интеллектуального, контролирующего и рефлексивного компонентов. Мотивационный и ценностный компоненты определяют стратегию образовательной и профессиональной деятельности, компоненты интеллекта и контроля определяют реализацию этой стратегии, а рефлексивные компоненты служат связующим звеном в структуре профессионального обучения [12].

Главным препятствием на пути развития профессии психолога является низкая рефлексивность. Этот подход распространяется от начала и до конца обучения. Поскольку обучаемость является основным качеством, формирующим структуру компонентов профессионального обучения студентов-психологов, можно отметить, что низкий уровень развития ее предметов мешает другим компонентам профессионального обучения.

Развитие профессиональной подготовки студентов-психологов в вузах связано с некоторыми объективными и субъективными причинами [2].

Объективными причинами являются: во-первых, сложность структуры профессиональной подготовки, которая представляет собой сложный и комплексный потенциал, где каждый из ее компонентов представляет собой тип специализированного образования; во-вторых, уровень подготовки студентов не оценивается на этапе набора и во время обучения; в-третьих, отсутствуют конкретные программы, способствующие развитию характера профессиональной подготовки.

Субъективной причиной является непонимание карьеры как формы личностной творческой самореализации студентов, самоотношения к себе. Конечно, деятельность отвечает внешним требованиям и в сознании студентов преобладает адаптивность устоявшихся алгоритмов, шаблонов и стереотипов.

Мы убеждены, что причина низкого развития мотивации и рефлексивности в профессиональной подготовке заключается в том, что подготовка психологов недостаточна с точки зрения формирования ценностей и не делает акцент на развитии рефлексивности. Низкий уровень профессиональной подготовки студентов-психологов можно объяснить отсутствием понимания изменений в социальных условиях и высокими различиями в степени, требуемыми университетом. Во многом это связано с непониманием студентами того, что профессия требует больших интеллектуальных усилий, углубленного изучения сложных областей, а также ежедневной и регулярной самостоятельной работы.

#### **Литература:**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – 2017, № 2. – С. 35-40.
3. Иноземцева А.Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: Дис.... канд. психол. наук. – Москва, 2002. – 225 с.
4. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: автореф. дисс. ...канд. псих. н. – М., 2017. – 23 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2018. – 304 с.
6. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 200 с.
7. Павленко В.И. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 135-142.
8. Поварёнков Ю.П. Психологическое становление профессионала. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2017. – 98 с.
9. Романенко Н.М. Содержание процесса самообразования студентов как педагогическая проблема // Вестник МГИМО Университета. – 2019. – № 3 (30). – С. 272.
10. Росина Н.Л. Теоретические и методологические основы изучения профессиональной обучаемости студентов-психологов в современной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 3(1). – С. 134.
11. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – С. 17.
12. Трандина Е.Е. Профессиональная идентичность как ведущий критерий профессионального развития личности // Материалы ежегодных смотров-сессий аспирантов и молодых ученых по отраслям наук: Психолого-педагогические науки. – Вологда. – 2017. – С. 135-138.

УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Ракитская Оксана Николаевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (г. Вологда);

**студент Лебедева Алена Дмитриевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (г. Вологда)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ И УСЛОВИЯХ ЕГО ДОСТИЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

*Аннотация.* Обеспечение психологического благополучия граждан рассматривается как одна из профессиональных задач психологов, созвучная такому направлению науки, как позитивная психология. В статье представлены данные опроса обучающихся психологического факультета о признаках и условиях достижения психологического благополучия личности. Выявлено, что в основе понимания психологического благополучия личности будущих психологов содержатся признаки, в большей степени отражающие его отсутствие.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, представления, семантический дифференциал, профессиональное обучение, подготовка психологов, позитивная психология.

*Annotation.* Ensuring the psychological well-being of citizens is considered as one of the professional tasks of psychologists, consonant with such a direction of science as positive psychology. The article presents data from a survey of students of the Faculty of Psychology on the signs and conditions of achieving psychological well-being of the individual. It is revealed that the understanding of the psychological well-being of the personality of future psychologists contains signs that more reflect its absence.

*Keywords:* psychological well-being, representations, semantic differential, vocational training, training of psychologists, positive psychology.

**Введение.** В основе профессиональной подготовки будущих психологов лежат задачи практической деятельности, связанные не только с коррекцией негативных последствий развития психических и психологических особенностей людей, но и профилактикой такого развития. «Профилактическая работа как раз приходит к пониманию того, что важно не столько лечить нарушения и корректировать слабости, сколько укреплять психологические силы человека. Позитивные силы выполняют буферную функцию, защищая от невзгод и предупреждая развитие болезненных отклонений. Ориентированные на работу с ними наука и практика переориентируют психологию в направлении двух забытых миссий – делать нормальных людей более сильными и продуктивными, а также способствовать актуализации высшего человеческого потенциала» [2, С. 42].

Л.П. Гурьева, осуществляя сравнительный анализ подходов позитивной и традиционной отечественной психологии, делает вывод о наличии «точек пересечения» в изучении разного рода психологических объектов, возможностях включения в научный анализ отечественных исследователей феноменов позитивной психологии, одним из которых выступает психологическое благополучие личности [1].

Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев определяют психологическое благополучие как генерализованную квантифицируемую оценку самим субъектом того, насколько его жизнь в целом близка к максимально желательному состоянию. При этом парадигма субъективного оценивания, на которую опирается человек, представляет собой оценку выраженности личностных предикторов счастья, и качества жизни, представляющего собой объективную оценку благоприятности внешних условий жизни для благополучия [3, С. 120].

Исследование субъективных значений психологического благополучия личности, присущих обучающимся психологического факультета, позволит определить механизм понимания интересующего нас феномена будущими психологами. Мы предположили, условия обучения традиционной психологии на соответствующем факультете будет способствовать формированию профессионального сознания будущих психологов, в котором в структуру оценки психологического благополучия обучающихся психологического факультета войдет фактор, содержащий признаки неблагополучного человека, в качестве организующего восприятие и оценку методом от противного.

**Изложение основного материала статьи.** Для исследования представлений обучающихся психологического факультета о признаках и условиях переживания психологического благополучия (О.Н. Ракитская, М.Н. Федоров, А.Д. Лебедева) нами были разработаны 20 дихотомичных шкал соответствии с принципами семантического дифференциала, которые мы связали с условиями жизнедеятельности и психологическими особенностями самого человека, характером его семейных и межличностных отношений, особенностями реализации профессионального общения на рабочем месте.

Мы просили респондентов – обучающихся 1, 3 и 5 курсов – связать противопоставляемые значения полюсов шкал с возможностью достижения и переживания психологического благополучия. Полученные значения для каждой экспериментальной группы (ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 3) были факторизованы с помощью компьютерной программы SPSS (Version 20) методом главных компонент с вращением варимакс с нормализацией Кайзера.

Количество «значимых» факторов в опыте применения данного метода традиционно сопоставляют с когнитивной сложностью описания. Другими словами, чем больше параметров оценки (факторов), тем сложнее структура оценки. Вес фактора или процент выбираемой дисперсии интерпретируются как различительная сила признака, хотя процедур прямого соотнесения в литературе не описано. Это логично, так как чем более весом фактор, тем больше шкал семантического дифференциала в него интегрируется. Считается, что по фактору с большей различительной силой испытуемые лучше дифференцируют оценку стимула. Так, несмотря на то, что в структуре представлений испытуемых всех экспериментальных групп выделилось не менее 7 компонентов (объединивших в сумме порядка 75% дисперсии), в рамках данной работы мы будем описывать первые 3 фактора, как наиболее информативных. При этом в фактор включались переменные с корреляционным весом, который соответствует трем уровням значимости: (при  $p \leq 0,05$ )\*; (при  $p \leq 0,01$ )\*\*; (при  $p \leq 0,001$ \*\*\*). Знак коэффициента корреляции отражает полюс шкалы семантического дифференциала (слева – отрицательные значения).

Три фактора, отражающие группировку семантических значений обучающихся первого курса (ЭГ 1:  $n=42$ ), связали значения переменных у 18%, 14% и 9% выборки.

Содержание первого фактора отражает критический настрой испытуемых при оценивании психологического благополучия (таблица 1). Шкалы, вошедшие в этот фактор, представляют нам образ пессимистичного, эмоционально «холодного», замкнутого человека без увлечений и не слишком успешного на работе, без семьи и каких бы то ни было

близких отношений. Фактор представляет собой вектор оценки, описывающий «антипод» благополучного человека, отталкиваясь от которого испытуемые, вероятно, определяют признаки благополучия.

Переменные, которые вошли во второй фактор, отражают «безусловное принятие» в качестве условия психологического благополучия, присущее родителям в отношении детей, которые поддерживают и поощряют даже «непутевого» ребенка (таблица 2).

Третий фактор представлен девятью переменными, отражающими эмоциональное благодушие и позитивный настрой беззаботного человека, сохраняющего его даже при наличии трудностей на напряженной работе (таблица 3).

Таблица 1

**Переменные, объединенные фактором 1, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 1 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Способность увидеть «плюсы» в происходящем – способность увидеть «минусы» в происходящем.	,855***
2. Наличие своей семьи – «холостой» образ жизни.	,787***
3. Чувствительность – бесчувственность.	,687***
4. Наличие детей в семье – отсутствие детей в семье.	,685***
5. Есть хобби – нет хобби.	,649***
6. Высокая самооценка – низкая самооценка.	,502***
7. Трудности с реализацией трудовых функций – понятность и реализуемость трудовых функций.	–,493**
8. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	,354**
9. Только деловые отношения на работе – приятельские отношения на работе.	–,341**

Таблица 2

**Переменные, объединенные фактором 2, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 1 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Наличие понимания и поддержки в семье – дефицит понимания и поддержки в семье.	–,719***
2. Наличие похвалы в качестве поощрения деятельности – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	–,565***
3. Наличие детей в семье – отсутствие детей в семье.	,534***
16. Есть друзья – нет друзей.	–,528***
20. «Дело превыше всего!» – «Важнее всего люди!».	,471**
4. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	,411**
5. Есть хобби – нет хобби.	,406**
6. Высокая самооценка – низкая самооценка.	,365*
7. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	,345*

Фактор три связан с вектором оценки психологического благополучия, ориентированного на уверенного и эмоционально открытого человека, ценящего, возможно, не только себя, но и других людей.

Получается, что оценка психологического благополучия у первокурсников, обучающихся на психологическом факультете, складывается на основании исключения или отсутствия признаков неблагополучия, отражающих образ пессимистичного и одинокого, мало себя ценящего и замкнутого человека с трудностями на работе.

В качестве существенного условия достижения психологического благополучия испытуемые видят наличие эмоциональной поддержки и принятия от партнеров по общению, среди которых существенное место отводится родителям. При этом наличие психологического благополучия у человека связывают с его эмоциональной открытостью и контактностью в общении.

**Переменные, объединенные фактором 3, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 1 курса**

Шкалы(с переменными)	Вес переменной
1. Эмоциональные проявления – эмоциональная сдержанность.	-,717***
2. Высокая самооценка – низкая самооценка.	-,580***
3. «Дело превыше всего!» – «Важнее всего люди!».	,445**
4. Трудности с реализацией трудовых функций – понятность и реализуемость трудовых функций.	-,430**
5. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	,350*
6. Только деловые отношения на работе – приятельские отношения на работе.	,338*
7. Критичный склад ума – позитивное мышление.	,338*
8. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	,313*
9. Эмоционально напряженный характер общения на службе – конструктивность общения по служебным вопросам.	-,312*

Далее опишем только три фактора (14%, 13% и 12% выборки) из семи, организующих восприятие и оценку психологического благополучия личности у испытуемых 3 курса (ЭГ 2: n=38).

Содержание фактора 1 составили преимущественно негативные признаки (таблица 4), отражающие нелюдимого человека без поддержки друзей и родных, работа которого связана с физической активностью и носит напряженный характер, возможно, поэтому ему присущи вредные привычки (курение или употребление алкоголя).

Таблица 4

**Переменные, объединенные фактором 1, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 3 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Есть друзья – нет друзей.	0,816***
2. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	0,671***
3. Наличие понимания и поддержки в семье – дефицит понимания и поддержки в семье.	0,589***
4. Есть хобби – нет хобби.	0,579***
5. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	0,566***
6. Наличие своей семьи – «холостой» образ жизни.	0,566***
7. Высокая самооценка – низкая самооценка.	0,541***
8. Эмоционально напряженный характер общения на службе – конструктивность общения по служебным вопросам.	-,0512**
9. Вежливое обращение к коллегам – панибратское обращение к коллегам.	0,485**
10. Критичный склад ума – позитивное мышление.	-,0460**
11. Наличие физической активности – отсутствие физической активности.	-,0453**
12. Наличие похвалы в качестве поощрения деятельности – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	0,447**
13. Трудности с реализацией трудовых функций – понятность и реализуемость трудовых функций.	-,0422**
14. Способность увидеть «плюсы» в происходящем – способность увидеть «минусы» в происходящем.	0,361*

Фактор 2 объединил 11 переменных (таблица 5), описывающих человека довольно критично настроенного и ориентированного на напряженную трудовую деятельность, обсуждение которой продолжается и с членами своей семьи. Возможно, редкость похвалы и негативная оценка деятельности на рабочем месте, обостряя эмоционально напряженный характер общения на службе, приводит к необходимости искать поддержку в кругу семьи, а также поиску любимого дела для души – хобби.

В целом фактор 2 описывает эмоциональную ориентацию на людей и возможность при необходимости получить поддержку в семье, например, в трудной ситуации на работе. Во многом данный фактор похож на вектор, по которому оценивают психологическое благополучие испытуемые ЭГ 1, однако здесь «запрос на эмоциональную поддержку» представлен в сочетании с трудными ситуациями, когда она необходима, что, возможно, объясняется более выраженными когнитивными-рефлексивными и критическими возможностями у представителей данной выборки, в том числе обусловленными более старшим возрастом и опытом, полученным во время обучения.

**Переменные, объединенные фактором 2, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 3 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Обсуждение рабочих «вопросов» в семье – запрет на обсуждение рабочих «вопросов» в семье.	–0,636***
2. Способность увидеть «плюсы» в происходящем – способность увидеть «минусы» в происходящем.	0,532***
3. Чувствительность – бесчувственность.	–0,532***
4. Эмоциональные проявления – эмоциональная сдержанность.	–0,485**
5. «Дело превыше всего!» – «Важнее всего люди!».	0,437**
6. Эмоционально напряженный характер общения на службе – конструктивность общения по служебным вопросам.	–0,429**
7. Наличие похвалы в качестве поощрения деятельности – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	0,410*
8. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	0,362*
9. Наличие физической активности – отсутствие физической активности.	0,356*
10. Трудности с реализацией трудовых функций – понятность и реализуемость трудовых функций.	0,351*
11. Есть хобби – нет хобби.	–0,313*

В третьем факторе ЭГ 2 связываются характеристики переменных, как и у представителей ЭГ 1 отражающих позитивно настроенного и беззаботного человека, единолично пользующегося поддержкой семьи безотносительно успехов на работе или каких-либо достижений, и даже при наличии вредных привычек (таблица 6).

Таблица 6

**Переменные, объединенные фактором 3, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 3 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Способность увидеть «плюсы» в происходящем – способность увидеть «минусы» в происходящем.	–0,571***
2. Критичный склад ума – позитивное мышление.	0,565***
3. Наличие детей в семье – отсутствие детей в семье.	0,488**
4. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	0,473**
5. Наличие понимания и поддержки в семье – дефицит понимания и поддержки в семье.	–0,455**
6. Вежливое обращение к коллегам – панибратское обращение к коллегам.	–0,455**
7. Обсуждение рабочих «вопросов» в семье – запрет на обсуждение рабочих в семье.	0,438**
8. Наличие физической активности – отсутствие физической активности.	0,444**
9. Есть хобби – нет хобби.	0,423**

У представителей старшего, выпускного курса (ЭГ 3: n=39) в фактор 1 (17% дисперсии) вошли 15 переменных (таблица 7). Нужно отметить, что и в третьей группе обучающихся в первый фактор входят характеристики, отражающие пассивного в физическом и эмоциональном плане человека, не слишком уверенного в своих возможностях и довольно поверхностно общающегося с окружающими. Так же, как и в предыдущих группах, полученный образ отражает довольно одинокого человека без поддержки семьи и друзей.

Можно сказать, что первый фактор, организующий восприятие и понимание обучающихся 5 курса тоже отражает «антипод» благополучного человека, представляющий собой вектор оценки, отталкиваясь от которого испытуемые оценивают психологическое благополучие личности (таблица 7).

Фактор 2 (17% дисперсии) объединил 7 переменных (таблица 8), вновь отражая характеристики явно неблагополучной личности. В нем представлено отсутствие возможности человека получить поддержку во всех сферах жизнедеятельности: на работе («редкость похвалы, негативная оценка деятельности»), в собственной семье («дефицит понимания и поддержки в семье»), «запрет на обсуждение рабочих вопросов в семье»), у друзей («нет друзей»).

**Переменные, объединенные фактором 1, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 5 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Чувствительность – бесчувственность.	0,738***
2. Наличие физической активности – отсутствие физической активности.	0,737***
3. Вежливое обращение к коллегам – панибратское отношение к коллегам.	0,711***
4. Высокая самооценка – низкая самооценка.	0,681***
5. Возможность поговорить с кем-то «по душам» при желании – отсутствие необходимости поговорить с кем-то «по душам».	0,665***
6. Способность увидеть «плюсы» в происходящем – способность увидеть «минусы» в происходящем.	0,650***
7. Эмоциональные проявления – эмоциональная сдержанность.	0,639***
8. Наличие похвалы в качестве поощрения деятельности – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	0,638***
9. Есть друзья – нет друзей.	0,624***
10. Наличие понимания и поддержки в семье – дефицит понимания и поддержки в семье.	0,622***
11. Наличие детей в семье – отсутствие детей в семье.	0,564***
12. Есть хобби – нет хобби.	0,477**
13. Наличие своей семьи – «холостой» образ жизни.	0,442**
14. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	0,386*
15. Эмоционально напряженный характер общения на службе – конструктивность общения по служебным вопросам.	–0,368*

Фактор 3 объединил 9% дисперсии данных в ЭГ 3, в который вошли 7 переменных (таблица 9). Он содержит характеристики, отражающие образ человека, занятого «своим» делом, которому понятно, что делать на своем рабочем месте с комфортной обстановкой в рабочем коллективе. При этом у такого человека есть поддержка семьи, в которой он не вспоминает о работе. Можно назвать этот фактор оценки психологического благополучия «разделение работы и семьи». Другими словами, чтобы считать себя благополучным человеком, испытываемым нужна работа с понятными функциями и дружелюбной атмосферой в рабочем коллективе наряду с отдельной от работы жизнью в семье. При этом наличие вредных привычек включается в условия достижения психологического благополучия.

Таблица 8

**Переменные, объединенные фактором 2, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 5 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Обсуждение рабочих «вопросов» в семье – запрет на обсуждение рабочих вопросов.	0,565***
2. Наличие похвалы в качестве поощрения деятельности – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	0,536***
3. Наличие своей семьи – «холостой» образ жизни.	–0,523***
4. Наличие понимания и поддержки в семье – дефицит понимания и поддержки в семье.	0,518***
5. «Дело превыше всего» – «Важнее всего люди».	0,503**
6. Есть друзья – нет друзей.	0,480**
7. Есть хобби – нет хобби.	–0,404*

Таблица 9

**Переменные, объединенные фактором 3, описывающие представления о психологическом благополучии у обучающихся 5 курса**

Шкалы (с переменными)	Вес переменной
1. Трудности с реализацией трудовых функций – понятность и реализуемость трудовых функций.	0,712***
2. Только деловые отношения на работе – приятельские отношения на работе.	0,665***
3. Наличие понимания и поддержки в семье – редкость похвалы, негативная оценка деятельности.	–0,414**
4. «Дело превыше всего!» – «Важнее всего люди!».	0,367*
5. Критичный склад ума – позитивное мышление.	0,363*
6. Обсуждение рабочих вопросов в семье – запрет на обсуждение рабочих вопросов в семье.	0,360*
7. Здоровый образ жизни – наличие «вредных» привычек.	0,325*

**Выводы.** Таким образом, в семантическом пространстве обучающихся психологического факультета при обозначении психологически благополучной личности и условий достижения психологического благополучия преимущественно отражается образ, содержащий признаки противоположного характера. Так, в первую очередь вырисовывается человек без хобби, ведущий малоактивный образ жизни с «вредными» привычками, ему присущи низкая самооценка, критичный склад ума, определяющий способность видеть «минусы» в происходящем. В плане семейных отношений он либо «холост», либо без детей в семье с дефицитом понимания и поддержки. При этом у него нет друзей, и отсутствует необходимость поговорить с кем-то «по душам», подтверждая его бесчувственность и эмоциональную сдержанность. На работе у него



только деловые отношения, эмоционально напряженный характер общения и панибратское обращение к коллегам сочетаются с трудностями реализации трудовых функций, в связи с чем он редко удостоивается похвалы и получает негативную оценку деятельности.

Будущие психологи преимущественно воспринимают и оценивают психологическое благополучие личности методом «от противного», исключая признаки психологического неблагополучия, не имея устойчивой позитивной модели благополучия. Следует продолжать исследование данного механизма, его влияние на психологическую практику и профессионализацию.

#### **Литература:**

1. Гурьева Л.П. Позитивная и традиционная психология (в исследованиях М. Селигмана и российских психологов) // Педагогика и психология образования. – 2012. – С. 83-90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnaya-i-traditsionnaya-psihologiya-v-issledovaniyah-m-seligmana-i-rossijskih-psihologov/viewer> (дата обращения: 10.11.21).

2. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 36-58. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnaya-psihologiya-povestka-dnya-novogo-stoletiya/viewer> (дата обращения: 10.11.21).

3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117-142. – URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06> (дата обращения: 13.09.21).

Психология

УДК 159.07

**доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ**

*Аннотация.* На основании анализа результатов психологического тестирования (тест «Виды агрессивности») сделан вывод, что ее общий уровень по шкале «Общая шкала агрессивности» в группе студентов-гуманитариев соответствует среднему значению. Установлено, что между латентным периодом простой зрительно-моторной реакции и уровнем агрессивности существует четкая обратная отрицательная связь (коэффициент Пирсона – 0,62): чем длиннее латентный период, тем меньше уровень выявленной агрессии. Выявлено, что между латентным периодом дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go/No-Go» – типа и уровнем агрессивности имеется, наоборот, выраженная положительная связь (коэффициент Пирсона 0,69): чем длиннее латентный период, тем выше уровень выявленной агрессии. Делается заключение, что латентные периоды простой и сложной зрительно-моторной реакций являются достаточно хорошими психофизиологическими коррелятами уровня агрессивности у студентов-гуманитариев.

*Ключевые слова:* уровень агрессивности, простая и сложная зрительно-моторные реакции, корреляции, студенты-гуманитарии.

*Annotation.* It was found that between the latent period of a simple visual-motor reaction and the level of aggressiveness there is a clear negative feedback (Pearson's coefficient – 0.62). It has been shown that, on the contrary, there is a pronounced positive relationship between the latent period of the “Go/No-Go” visual-motor reaction and the level of aggressiveness (Pearson's coefficient 0.69). It is concluded that latent periods of simple and complex visual-motor reactions are quite good psychophysiological correlates of the level of aggressiveness in humanities students.

*Keywords:* level of aggressiveness, simple and complex visual-motor reactions, correlations, humanities students.

**Введение.** В отечественной и зарубежной психологии природу и структуру агрессивности рассматривают в свете социально-психологических и биологических теорий и концепций [6, 10, 19, 22]. В последнем случае агрессивность трактуют, исходя из биологической природы человека как вида *Homo Sapiens*.

Классическими для психологии личности являются социально-психологические концепции агрессивности, согласно которым природа агрессивного поведения определяется тремя группами факторов: 1) потребностями, обусловленными внешними стимулами; 2) познавательными и эмоциональными процессами; 3) актуальными социальными условиями в сочетании с предшествующим научением [9].

Биологические теории агрессивности связывают ее с молекулярно-генетическими предпосылками [3, 4, 22], хромосомными аномалиями [3, 4], морфо-функциональными особенностями центральной нервной системы и ее нейромедиаторным звеном [21] и др. Вместе с тем, несмотря на достаточно большое количество публикаций, посвященных данной проблеме, вне рамок исследований остается такой важный вопрос как взаимоотношение уровня агрессивности с особенностями психофизиологического статуса индивида. В настоящее время все еще нет достаточно полного понимания в отношении структуры психофизиологического базиса агрессивности, не изучены ее сенсорные корреляты, среди которых такие показатели, как скорость выполнения психомоторных реакций. Данный показатель, согласно многочисленным исследованиям, отражает функциональное состояние центральной нервной системы, что связано с высокой информативностью и базовыми механизмами нейронной организации сенсомоторного ответа [1, 2, 5, 7, 10-14, 17, 18, 20, 23].

Целью работы явилось выявление у студентов-гуманитариев характера корреляционных связей между уровнем агрессивности и латентным периодом простой и дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go/No-Go» – типа.

**Изложение основного материала статьи.** В исследованиях приняли участие 20 практически здоровых студентов-гуманитариев, обучающихся в Институте педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-

педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте. Средний возраст студентов исследованного контингента составил 21 ( $SD=0,61$ ) год.

Экспериментальная часть работы включала два этапа. На первом этапе у всех испытуемых измеряли латентный период простой и дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go/No-Go» – типа (соответственно, ПЗМР и ДЗМР). При выполнении ПЗМР испытуемому предъявляли стимул синего цвета, после чего он должен был нажать кнопку «СТОП» электронного секундомера. Согласно алгоритму реакции «Go/No-Go» – типа, при чередующемся предъявлении двух стимулов испытуемый на один из них (тестовый стимул – синий) должен был отвечать моторной реакцией, а на второй (красный, дифференцировочный тормозной стимул) – его игнорировать.

Латентный период (ЛП) простой и дифференцировочной зрительно-моторной реакции соответствовал интервалу времени от момента предъявления тестового стимула до момента фиксации кнопки «СТОП» секундомера, т.е. его остановки. Во время эксперимента пульт с кнопкой фиксировался между большим (сверху) и четырьмя (снизу) пальцами правой руки. В качестве источника света использовали RGB-светодиод (Ultra brightness BL-L515RGBVC), что позволило инициировать вспышку красного (Ultra Orange 630 nm) или синего (Blue 430 nm) света. Значение силы света для каждого светового излучателя выбирали одинаковой и предварительно аппаратными средствами устанавливали на приемлемом для глаза уровне 2000 mcd (luminous intensity). Длительность светового импульса была всегда одинаковой и составляла 2 мс.

На втором этапе у всех испытуемых с помощью метода психодиагностики оценивали общий уровень агрессивности. Среди многочисленных тестов, используемых в подобного рода исследованиях, был выбран тест «Виды агрессивности», в частности одна из его шкал – «Общая агрессивность». Данная методика была разработана Л.Г. Почебут на основе модификации опросника Басса-Дарки, а агрессивность рассматривается автором как проявление дезадаптации и интолерантности [8]. Шкала «Общая агрессивность» оценивается баллами в широком диапазоне значений (от 0 до 40 баллов), и в этом отношении удобна в случае необходимости для проведения корреляционного анализа с другими исследуемыми показателями.

Процедура тестирования проводилась в первой половине дня в условиях on line с использованием ресурса каталога психологических тестов (<https://psytests.org/aggression/pochag.html>).

Анализ полученных данных проводился с помощью стандартных пакетов анализа SPSS (Statistics 17.0) и Windows Excel (2010). Вычисляли показатели итоговой статистики (средние арифметические величины и параметры вариабельности); с помощью корреляционного анализа рассчитывали коэффициенты корреляции Пирсона и уравнения регрессий. Оценка различий между двумя выборочными средними величинами проводилась с помощью t-критерия Стьюдента при заданном уровне значимости  $p < 0.05$ . В общем случае сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий проводили общепринятыми методами, используемыми в вариационной статистике, на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

На первом этапе анализа результатов была проведена оценка уровня агрессивности у студентов исследованной группы. Используемый тест «Виды агрессивности» позволяет помимо отдельных ее составляющих (Вербальная, Физическая, Предметна и др.) провести оценку общей агрессивности (Общая шкала агрессивности). Результаты тестирования показали, что средняя величина данного показателя в целостной группе респондентов составила  $12,3 \pm 1,36$  балла при дисперсии выборки 37,2 и коэффициенте вариации  $C_v = 11,1\%$ . С учетом общей шкалы значение 12,3 баллов соответствует среднему уровню агрессивности. В тоже время следует отметить факт достаточно высокой вариабельности данного параметра у отдельных респондентов. Так, степень агрессивности у отдельных испытуемых колебалась от 3 до 31 баллов при максимальном значении шкалы 40 баллов. Это обстоятельство позволило нам в последующем использовать корреляционный анализ для выявления возможных связей между уровнем агрессивности и величиной того или иного психофизиологического показателя.

Таким образом, в соответствии с тестом Л.Г. Почебут «Виды агрессивности» [8], ее общий уровень по шкале «Общая шкала агрессивности» в исследованной группе студентов-гуманитариев соответствует среднему значению, т.е. находится в референсной зоне.

На следующем этапе анализа результатов исследования представляют интерес данные измерения латентных периодов простой и сложной зрительно-моторных реакций. Как видно из таблицы, латентный период простой зрительно-моторной реакции составил  $175 \pm 2,7$  мс при коэффициенте вариации  $C_v = 6,9\%$ , а дифференцировочной соответственно  $304 \pm 6,5$  мс ( $C_v = 9,6\%$ ), или на  $148 \pm 7,0$  больше (+85%,  $p < 0,01$ ). Приведенные значения латентности сенсомоторных реакций совпадают с результатами, приведенными в литературных источниках [10, 16, 20, 23].

Основной задачей работы, как указывалось при постановке цели настоящего исследования, явилось выявление у студентов-гуманитариев характера корреляционных связей между уровнем агрессивности и латентным периодом простой и дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go/No-Go» – типа.

Таблица

**Характеристика корреляционных связей между показателями психомоторных реакций и уровнем агрессивности у студентов-гуманитариев**

№ п/п	Показатель	Среднее значение и ошибка средней	Дисперсия	Число исследованных в группе
1	Простая зрительно-моторная реакция, мс	$175 \pm 2,7$ $C_v = 6,9\%$	146	20
2	Дифференцировочная зрительно-моторная реакция «Go/No-Go»-типа, мс	$304 \pm 6,5$ $C_v = 9,6\%$	857	20
3	Общая шкала видов агрессивности (Методика «Виды агрессивности»), баллы	$12,3 \pm 1,36$ $C_v = 11,1\%$	37,2	20

Корреляционный и регрессионный анализы показали, что между латентным периодом простой зрительно-моторной реакцией и степенью агрессивности существует выраженная отрицательная связь. Об этом свидетельствует как коэффициент корреляции Пирсона ( $r = -0,62 \pm 0,18$  при уровне значимости  $p < 0,01$ ), так и уравнение регрессии, которое имело следующий вид:

$$A = 67,4 - 0,32 \cdot \text{ЛП}_{\text{ПЗМР}}$$

где А – уровень агрессии, баллы; ЛП<sub>ПЗМР</sub> – латентный период простой зрительно-моторной реакции, мс. Все члены уравнения регрессии статистически значимы ( $p < 0,05$ ), а коэффициент детерминации соответствует значению 0,4.

Таким образом, между латентным периодом ПЗМР и уровнем агрессивности существует четкая обратная отрицательная связь: чем длиннее латентный период, тем меньше уровень выявленной агрессии.

Иная закономерность имеет место при анализе зависимости между латентным периодом дифференцировочной зрительно-моторной реакцией (ЛП<sub>ДЗМР</sub>) и уровнем агрессивности. Уравнение регрессии имеет следующий вид:

$$A = -31,8 + 0,145 \cdot \text{ЛП}_{\text{ДЗМР}}$$

где А – уровень агрессии, баллы; ЛП<sub>ДЗМР</sub> – латентный период дифференцировочной зрительно-моторной реакции, мс. Все члены уравнения регрессии статистически значимы ( $p < 0,01$ ) при достаточно высоком коэффициенте детерминации (0,486). Значение коэффициента корреляции Пирсона составило  $0,69 \pm 0,17$  при  $p < 0,01$ .

Таким образом, между латентным периодом ДЗМР и уровнем агрессивности существует четкая положительная связь: чем длиннее латентный период, тем выше уровень выявленной агрессии.

Обсуждая результаты исследования, необходимо отметить, что использованный в настоящей работе метод психометрии (измерение латентного периода психомоторной реакции), широко применяется при оценке общего функционального состояния центральной нервной системы [7, 12, 13, 15, 20], отражая устойчивость внимания, скорость переработки информации в центральных отделах зрительного анализатора, включая такие компоненты, как время формирования осознанного ощущения (в случае выполнения дифференцировочной зрительно-моторной реакции), скорость принятия решения о способе реакции, время извлечения и запуска моторной реакции, а также скорость ее выполнения с участием скелетной мускулатуры. С другой стороны, использованный в нашей работе метод оценки уровня агрессивности, разработанный Л.Г. Почебут на основе опросника Басса-Дарки [8], достаточно хорошо апробирован и нашел широкое применение в психодиагностических исследованиях. Указанные особенности и высокая валидность использованных в настоящей работе методов позволили провести поиск возможных корреляционных связей между латентными периодами зрительно-моторных реакций (простой и дифференцировочной), с одной стороны, и уровнем агрессивности индивидов, с другой.

Анализ результатов позволил сделать четкие выводы о существовании между латентностью психомоторных реакций и уровнем агрессивности отрицательной (для латентного периода простой зрительно-моторной реакции) и, наоборот – положительной (для дифференцировочной зрительно-моторной реакцией) обратных связей. Показано, что в первом случае респонденты, с высоким уровнем агрессивности, характеризовались более быстрой простой зрительно-моторной реакцией, о чем свидетельствуют значение ее латентности. С нашей точки зрения, это можно объяснить тем обстоятельством, что высокий уровень агрессивности индивида характеризуется стабильно высоким уровнем возбуждения центральной нервной системы, позволяющий ему более быстро реагировать на простой предъявляемый стимул. В этом случае от испытуемого требуется лишь выполнение простой операции - операции обнаружения стимула.

В то же время, при выполнении дифференцировочной зрительно-моторной реакции необходимо выполнение более сложных операций, таких как опознание стимула, формирование осознанного ощущения, выбор способа реакции и др. [7, 10, 16, 17, 20]. Результаты наших исследований показывают, что такой комплекс реакций быстрее выполняется у субъектов с нормальным или низким уровнем агрессивности; в то же время при высокой степени агрессивности выполнение более сложных сенсомоторных нейрональных операций затруднено.

Таким образом, результаты настоящего исследования свидетельствуют, что уровень агрессивности, измеренный у студентов-гуманитариев с помощью метода Л.Г. Почебут «Виды агрессивности» [8], во многом определяет латентность психомоторных реакций: при высоком уровне агрессивности скорость выполнения простой зрительно-моторной реакции высокая, а сложной реакции «Go/No-Go» – типа, наоборот, низкая. Делается заключение, что латентные периоды простой и сложной зрительно-моторной реакций являются достаточно хорошими психофизиологическими коррелятами уровня агрессивности у студентов-гуманитариев.

**Выводы.** В соответствии с тестом Л.Г. Почебут «Виды агрессивности», ее общий уровень по шкале «Общая шкала агрессивности» в исследованной группе студентов-гуманитариев соответствует среднему значению. Между латентным периодом простой зрительно-моторной реакции и уровнем агрессивности существует четкая обратная отрицательная связь при коэффициенте Пирсона – 0,62: чем длиннее латентный период, тем меньше уровень выявленной агрессии. Выявлено, что между латентным периодом дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go/No-Go» – типа и уровнем агрессивности имеется, наоборот, выраженная положительная связь (коэффициент Пирсона 0,69): чем длиннее латентный период, тем выше уровень выявленной агрессии.

Делается заключение, что латентные периоды простой и сложной зрительно-моторной реакций являются достаточно хорошими психофизиологическими коррелятами уровня агрессивности у студентов-гуманитариев.

#### Литература:

1. Айдаркин Е.К. Исследование особенностей взаимодействия зрительной и слуховой систем / Е.К. Айдаркин // Валеология. – 2006. – № 3. – С. 82-93.
2. Айдаркин Е.К. Соотношение времени реакции и длительности удержания кнопки в условиях сенсорной интеграции / Е.К. Айдаркин, Е.С. Кирпач // Валеология. – 2011. – № 4. – С. 87-96.
3. Алфимова М.В. Генные основы темперамента и личности / М.В. Алфимова, В.И. Трубников // Вопр. психол. – 2000. – № 3. – С. 128-139.
4. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности / М.В. Алфимова, В.И. Трубников // Вопр. психол. – 2000. – № 6. – С. 42-54.
5. Ахмедова О.О. Психофизиологическое состояние студентов первокурсников с разным уровнем двигательной активности / О.О. Ахмедова, Г.О. Овезгельдыева, А.Г. Григорьян // Физиология человека. – 2011. – Т. 37, №5. – С. 84-90.
6. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
7. Нехорошкова А.Н. Сенсомоторные реакции в психофизиологических исследованиях (Обзор) / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, И.С. Депутат // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Медико-биологические науки. – 2015. – № 1. – С. 38-48.
8. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
9. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психол. журн. – 1996. – Т. 17, №5. – С. 3-18.
10. Романенко В.А. Психофизиологический базис успешности обучения студенток / В.А. Романенко, Д.А. Кочура // Вестник Донецкого национального университета. Сер. А: Естественные науки. – 2016. – № 4. – С. 116-122.
11. Соболев В.И. Особенности психомоторных реакций у детей младшего школьного возраста специальных медицинских групп / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 42-49.
12. Соболев В.И. Характеристика степени нервно-психического напряжения студентов-первокурсников в начальный период обучения / В.И. Соболев // Теория и практика современной науки. – 2017. – №2 (20). – С. 836-839.

13. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 222-228.
14. Соболев В.И. Оценка рекреационной эффективности зимних каникул на психофизиологическое состояние студентов-первокурсников / В.И. Соболев, В.В. Труш, Н.Ф. Костин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 358-364.
15. Соболев В.И. Характеристика простых психомоторных реакций при чередующейся разномодальной сенсорной стимуляции (электромиографическое исследование) / В.И. Соболев // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Биология. Химия. – 2019. – Том 5 (71), № 1. – С. 126-138.
16. Соболев В.И. Феномен независимости времени зрительно-моторной реакции простого выбора (модель «Go/No-Go») от числа и модальности дифференцировочных тормозных стимулов / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Биология. Химия. – 2019. – Том 5 (71), № 3. – С. 95-109.
17. Соболев В.И. Независимость простой зрительно-моторной реакции от предсознательной компоненты ощущения при обратной маскировке двухцветными стимулами / В.И. Соболев // Экспериментальная психология. – 2020. – Том 13, № 2. – С. 4-16.
18. Соболев В.И. Характеристика латентных периодов и параметров вариабельности составных элементов простой зрительно-моторной реакции (электромиографическое исследование) / В.И. Соболев // Физиология человека. – 2020. – Т. 46, № 4. – С. 30-43.
19. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 143 с.
20. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С.В. Шутова, И.В. Муравьева // Вестник ТГУ. – 2013. – Т. 18, Вып. 5. – С. 2831-2840.
21. Gray J.A. Framework for a taxonomy of psychiatric disorder / J.A. Gray // Emotions: essays on emotion theory / By ed. S.H.M. van Goozen, N.E. van de Poll. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – P. 29-59.
22. Vernon P.A. Individual differences in multiple dimensions of aggression: A univariate and multivariate genetic analysis / P.A. Vernon et al. // Twin Rec. – 1999. – V. 2, №1. – P.16-21.
23. Woods David L. Factors influencing the latency of simple reaction time / David L. Woods, John M. Wyma, E. William Yund [et al.] // Front. Hum. Neurosci. – 2015. – 26 March. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00131>

**Психология**

**УДК 159.922**

**кандидат биологических наук, доцент Файзрахманов Ильнар Илдарович**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);  
**старший преподаватель Шамгуллин Альфред Зияркович**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);  
**преподаватель Гудочкин Григорий Анатольевич**  
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
 «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ И САМООЦЕНКА КАК НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается содержание профессиональной Я-концепции и самооценка личности как необходимых условий самоактуализации. Профессионализм рассматривается с точки зрения проявления профессионального мастерства как личностного свойства, высшего уровня профессиональных умений, достигнутого за счет опыта и творческого подхода к решению профессиональных вопросов и проблем, связанных с реализацией креативного потенциала. Авторами установлено, что необходимо изучать составляющие самооценки и их соотношение, потому что именно с этим связаны механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности.

*Ключевые слова:* Я-концепция, самооценка, профессионализм, факторы профессионализма, самоактуализация.

*Annotation.* The article examines the content of the professional self-concept and self-esteem of the individual as necessary conditions for self-actualization. Professionalism is viewed from the point of view of the manifestation of professional skill as a personal property, the highest level of professional skills achieved through experience and a creative approach to solving professional issues and problems associated with the implementation of creative potential. The authors found that it is necessary to study the components of self-esteem and their relationship, because it is with this that the mechanisms of professional success and dynamic professional development of the individual are connected.

*Keywords:* Self-concept, self-esteem, professionalism, factors of professionalism, self-actualization.

**Введение.** В настоящее время сделано уже достаточно опытных наблюдений (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.) о взаимосвязи позитивной мотивации саморазвития с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе к педагогической деятельности, обуславливающей формирование профессиональных компетенций [8, 30, 34].

Изучение профессионализма связано с проблематикой психологии труда, в которой выделилось самостоятельное направление - психология профессионализма, которая раскрывает психологические критерии и уровни профессионализма, этапы развития профессионализма, факторы, влияющие на профессиональную успешность и обеспечивающую эффективность профессиональной деятельности [2, 7, 17, 34].

Рассматривая профессионализм с точки зрения проявления профессионального мастерства как личностного свойства, высшего уровня профессиональных умений, достигнутого за счет опыта и творческого подхода к решению профессиональных вопросов и проблем, связанных с реализацией креативного потенциала.

Проблема изучения сущности и содержания профессионализма в настоящее время является очень актуальной, потому что до сих пор отсутствуют четкие и однозначные определения профессионализма как явления с позиции гуманистической теории деятельности и профессионально-ориентированного подхода [24, 34, 35].

**Изложение основного материала статьи.** Профессионально-ориентированная деятельность по определению Н.В. Кузьминой представляет собой качественно-количественную характеристику субъекта профессиональной деятельности, которая выражается в способности владения инновационным содержанием в выборе средств и методов по решению профессиональных задач, обеспечивающих эффективность реализации профессиональных компетенций в различных сферах образовательной деятельности [4, 10, 34].

Продуктивность педагогической деятельности с одной стороны, определяется педагогическим мастерством, выражающимся в поиске средств и методов, направленных на подготовку учащихся к жизненной практике, с другой, совершенствованием профессиональной деятельности на основе реализации творческого потенциала в процессе самообразования и саморазвития.

Рассматривая профессионализм в широком смысле, он проявляется не только через призму деятельностного подхода, но и в личностно-ориентированном, что синергетически взаимосвязано с основными методологическими принципами единства сознания, деятельности и личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов) [5, 6, 13, 33].

Профессиональное саморазвитие представляет собой непрерывный процесс становления личности во всех аспектах ее деятельности (личностном, коммуникативном, нравственном, эстетическом), обеспечивающем раскрытие творческого потенциала во всем многообразии его проявления [20].

При этом профессионализм деятельности выступает как качественная характеристика субъекта деятельности, которая отражает высокую профессиональную квалификацию, сформированность профессиональных умений и навыков, владение современными алгоритмами решения профессиональных задач, позволяющее осуществлять трудовую деятельность с высокой степенью ее эффективности.

Профессионализм личности представляет собой качественно-количественную характеристику субъекта профессиональной деятельности, отражающий высокий уровень развития деловых качеств, с другой стороны, личностных качеств, выраженный в мотивационной, когнитивной, конативной, креативной, коммуникативной и аффективной сфере межличностных отношений [11, 19, 26].

При таком подходе необходимо наличие профессионального стандарта, ориентирующего личность на систему нравственных норм, обязательств, влияющих на характер взаимоотношений в профессиональной среде.

Таким образом, профессионал своего дела всегда ограничен рамками высоких личностных и деятельностных стандартов.

Формирование и развитие профессионализма связано с наличием значимых обстоятельств (условий) и основных причин (факторов), которые являются движущими силами в развитии данного явления [15, 27, 34].

Выделенные условия и факторы близки по своему содержанию, но не равны друг другу, так как условия имеют объективный характер по отношению к будущему профессионалу, в то время как факторы наиболее субъективны, что свидетельствует о том, что на различных этапах развития профессионализма значение условий и факторов отличается.

А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина полагают, что в становлении профессионала (предстартовый период развития профессионализма) значимыми являются следующие условия:

- задатки (генетические условия),
- склонности (интерес субъекта деятельности),
- общие и специфические способности,
- условия семейного и школьного воспитания,
- возможность получения качественного образования,
- уровень личностной культуры [9, 22, 23, 34].

Как считает Н.В. Кузьмина, факторы бывают трех видов:

- объективные как внешние причины и условия профессиональной деятельности;
- субъективные, связанные с индивидуальными особенностями личности (мотивационная сфера, эмоциональная сфера, профессиональная грамотность), мера проявления которых обуславливает субъективные причины, содействующие росту профессионализма;
- объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководящих работников, качеством управления [3, 34].

Несмотря на то, что данная типология обладает достаточной степенью общности, но выделенные факторы могут быть обобщенными, особенными и единственными.

Наиболее главными обобщенными факторами являются высокая мотивация, потребность в достижениях, самореализации и самоактуализации, а также высокий уровень профессиональной познавательной сферы и престиж профессионального мастерства в обществе [16, 32].

Достижению высокого уровня профессионализма способствуют такие качества личности как стрессоустойчивость, развитые психомоторные способности, психические процессы (память, внимание, мышление, восприятие), раскрытие творческого потенциала личности, ее личностно-профессиональное развитие [29].

По нашему мнению, наиболее перспективным направлением изучения профессионализма является его рассмотрение в неразрывной связи с личностным развитием субъекта деятельности, и такое направление называется акмеологическим.

В психологической литературе рассматриваются различные формы и составляющие Я-концепции.

А.А. Реан вводит понятие профессиональная Я-концепция личности с выделением реальной и идеальной составляющей этого явления. Профессиональная Я-концепция - это представление личности о себе в контексте профессиональной деятельности.

Представление личности о себе как о профессионале называется реальной профессиональной концепцией, в то время как идеальная Я-концепция соответствует профессиональным желаниям и надеждам на профессиональное развитие.

Как полагает А.А. Реан реальная и идеальная Я-концепции должны отличаться, что будет способствовать профессиональному самосовершенствованию на пути личностного саморазвития [18, 28, 34].

Одним из самых значимых элементов в структуре профессиональной Я-концепции является профессиональная самооценка как личностное образование от которого зависит профессиональная успешность [21].

В профессиональной самооценке выделяется два аспекта: операционно-деятельностный и личностный. Если речь идет об оценке себя как субъекта деятельности, оценке сформированности профессиональных знаний, умений и навыков то это характеризует операционно-деятельностный аспект самооценки.

Личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа Я-профессионального.

Рассогласованность самооценки по этим двум аспектам оказывает влияние на профессиональную адаптацию, успешность человека в профессии и саморазвитие личности [31].

В структуре профессиональной самооценки выделяют: самооценку результата и самооценку потенциала, которые позволяют определить масштаб и темпы профессионального саморазвития личности.

Самооценка результата строится на оценке достигнутого и отражает удовлетворенность или неудовлетворенность профессиональными достижениями.

Самооценка потенциала отражает веру в себя и уверенность в своих силах, т.е. профессиональные возможности [12, 14].

Фактором профессионального саморазвития личности очень часто является сочетание низкой самооценки результата и высокой самооценки потенциала.

В исследованиях D. Super приводятся доказательства того, что люди выбирают профессию, отвечающую представлениям о себе, и если выбранная профессия соответствует их Я-концепции, то они добиваются самоактуализации [25].

**Выводы.** Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа можно заключить, что в теоретическом и практическом аспектах необходимо изучать составляющие самооценки и их соотношение, потому что именно с этим связаны механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности. Рассогласованность самооценки по операционно-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию и успешность в выбранной профессии.

#### **Литература:**

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.

2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.

3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.

4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.

5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.

7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.

8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.

9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 5. – С. 9.

10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.

11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.

12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.

13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.

14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.

15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.

16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 8. – С. 56.

17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.

18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 10. – С. 11.

19. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

20. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 140.

21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 12. – С. 21.
22. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие конативного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 5. – С. 108
23. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие креативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции физкультурно-спортивной и учебно-познавательной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 8. – С. 74.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
26. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Никоноров В.Т. Интегральная оценка игровой одаренности детей на предварительном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 4. – С. 110.
27. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шамгуллина Г.Р. Комплексная оценка спортивного таланта легкоатлетов-многоборцев на промежуточном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 7. – С. 44.
28. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
29. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
30. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
31. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании : Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
32. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
33. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
34. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А.А. Реана. – Москва: Издательство АСТ, 2015. – 656 с.
35. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна**

Вологодский государственный университет (г. Вологда);

**кандидат психологических наук, доцент Соколовская Ольга Константиновна**

Вологодский государственный университет (г. Вологда)

### **ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ АДДИКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме изучения роли ценностей в формировании компьютерной игровой аддикции у подростков. Изучение ценностных детерминант аддиктивного поведения в подростковом возрасте представляется актуальной задачей в контексте проектирования профилактических мер саморазрушающего поведения, сохранения психологического здоровья подрастающего поколения. Представлены результаты исследования ценностей подростков, склонных к компьютерной аддикции. Отмечено, что подростки, ориентированные на получение наслаждения, чувственного удовольствия, яркие впечатления, демонстрируют большую склонность к зависимости от компьютерных игр.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, ценности, ценностные ориентации, подросток, компьютерная игровая аддикция.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of studying the role of values in the formation of computer game addiction in adolescents. The study of the value determinants of addictive behavior in adolescence seems to be an urgent task in the context of designing preventive measures for self-destructive behavior, preserving the psychological health of the younger generation. The results of a study of the values of adolescents prone to computer addiction are presented. It is noted that adolescents, focused on getting pleasure and pleasure from life, vivid impressions, demonstrate a greater tendency to addiction to computer games.

*Keywords:* addictive behavior, values, value orientations, teenager, computer game addiction.

**Введение.** Во все времена проблема зависимого поведения разных категорий населения обозначалась как одна из значимых и социально опасных. Аддиктивное поведение выражается в стремлении человека к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ, либо фиксации внимания на определенных предметах, или видах деятельности. Этот процесс сопровождается развитием сильных эмоций и со временем полностью захватывает сознание человека, волевые усилия ослабевают, вследствие чего теряется способность противостоять зависимости [1, 4].

Подобную стратегию поведения человек выбирает при возникновении трудностей в адаптации к сложным, проблемным жизненным ситуациям. Рассматривая особенности изучаемого нами явления, отметим, что при уходе от реальности путем изменения своего психического состояния человек временно чувствует себя в безопасности, снижается напряжение и дискомфорт, восстанавливается равновесие. Из этого следует, что спровоцировать возникновение аддиктивного поведения может страх перед действительностью. В большей степени этому страху подвержены люди с

низкой переносимостью трудностей и низкими адаптационными способностями. Так как адаптационные возможности аддикта снижены, он ищет свой универсальный способ выживания – уход от проблем, который постепенно закрепляется в поведении и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью.

Подростки, в силу своих возрастных и индивидуальных особенностей, малого социального опыта, в качестве способа восстановления психологического равновесия, получения субъективно приятных эмоций, снижения тревожности, часто выбирают аддикцию [3, 5].

Одним из видов аддикций, получившим широкое распространение во всем мире в связи с цифровизацией общества, стала компьютерная зависимость. Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие к работе или проведению времени за компьютером.

Проблема компьютерных аддикций активно разрабатывается последние десятилетия. Войскунским А.Е. были разработаны собственные критерии данной зависимости. Менделевич В.Д. выделил типы интернет-зависимых личностей. Жичкиной А.Е., Егоровым А.Ю., Кузнецовой Н.А и др. были исследованы особенности личности интернет-зависимых пользователей.

Компьютерные аддикции – явление в детском и подростковом возрасте частое. Одной из основных форм досуга подрастающего поколения являются онлайн-игры. Цифровые технологии позволяют играть на различных девайсах, начиная от мощных игровых компьютеров до распространенных смартфонов. Современные многопользовательские онлайн игры могут принять десятки тысяч геймеров одновременно в виртуальном мире. По данным исследователей дети в возрасте 10-12 лет уже имеют «игровой опыт» от 4 до 6 лет [3, 7].

Признак аддикции – не только время, проводимое за компьютером, а концентрация всех интересов ребенка вокруг компьютера, снижение включенности в другие виды деятельности, отказ от творческой активности, упрощение форм общения, проявление подавленности, агрессии.

Многие авторы отмечают многофакторность зависимого поведения. В подростковый и юношеский периоды развития происходит интенсивное формирование ценностных ориентаций личности, при этом подростки наиболее восприимчивы к влиянию социального окружения [1, 4, 6].

Ценностные ориентации представляют собой одну из центральных характеристик личности и тем самым оказывают существенное влияние на все стороны ее жизнедеятельности. Принято считать, что ценностные ориентации отражают отношение человека к окружающему миру и выступают в качестве способа дифференциации объектов по степени их субъективной значимости.

Изучение ценностных детерминант компьютерной игровой аддикции в подростковом возрасте представляется актуальной задачей в контексте понимания внутренних механизмов формирования деструктивных стратегий преодоления стрессовых жизненных ситуаций и кризисов развития, создания условий сохранения психологического здоровья подрастающего поколения.

Целью нашего исследования выступает изучение связи изучение склонности к зависимости от компьютерных игр с ценностями в подростковом возрасте.

Для диагностики были использованы: 1) методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности [2]; 2) тест-опросник «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) [4].

**Изложение основного материала статьи.** Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе общеобразовательных школ города Вологда в 2021 году. Выборка составила 103 человека: 48 юношей и 55 девушек.

Первой задачей нашего исследования было изучение склонности к зависимому поведению подростков. Для этого мы использовали тест-опросник «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич).

Методика позволяет исследовать склонность к таким видам зависимости, как наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, спортивный и музыкальный фанатизм и зависимость от компьютерных игр. Наиболее распространенным видом среди подростков является склонность к зависимости от компьютерных игр. Подавляющее большинство респондентов (76,79%) демонстрируют повышенную и высокую склонность к развитию зависимости от компьютерных игр. Полученные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Уровень склонности к зависимости от компьютерных игр**

Уровень склонности к зависимости от компьютерных игр	Количество респондентов (%)
Низкий уровень	0
Признаки тенденции	23,21
Признаки повышенной склонности	62,5
Признаки высокой вероятности	14,29

Более половины испытуемых (62,5%) демонстрируют те качества, которые способствуют развитию игровой компьютерной аддикции. У 15% подростков выявлены черты личности, которые значительно увеличивают риск зависимого поведения.

Условия развития современных детей также создают предпосылки для формирования компьютерных аддикций: онлайн-игры стали одним из доступных видов досуга и общения со сверстниками; дистанционное, онлайн-обучение как альтернатива «живому» контакту с педагогом в рамках дополнительного образования, так и при освоении основной образовательной программы; образцы родительского поведения, демонстрирующие удовлетворение большого числа потребностей посредством интернет-технологий; социальная изоляция в период пандемии и цифровизация общества в целом. Перечисленные условия определяют значимость понимания внутриличностных механизмов формирования компьютерных аддикций у подрастающего поколения.

Второй задачей нашего исследования было изучение ценностей подростков с помощью методики Ш. Шварца. Для каждого из 10 типов типа ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов, в соответствии с теорией Шварца, был посчитан средний балл, и проранжированы данные значения по степени значимости. Результаты представлены ниже в Таблице 2.



Средние показатели значимости типов ценностей

Типы ценностей	Ценностные убеждения		Индивидуальные приоритеты	
	Средние значения (в баллах)	Ранговые значения	Средние значения (в баллах)	Ранговые значения
Конформность	4,25	6	1,64	8
Традиции	3,24	9	1,16	10
Доброта	4,57	3	2,18	4
Универсализм	4,19	7	2,16	5
Самостоятельность	5,33	1	2,44	2
Стимуляция	3,54	8	2,25	3
Гедонизм	4,62	2	2,66	1
Достижения	4,50	4	2,06	6
Власть	2,97	10	1,28	9
Безопасность	4,32	5	1,85	7

Как видно из таблицы 2, на уровне нормативных идеалов, то есть на уровне убеждений, для обследованной выборки наиболее значимыми являются ценности «самостоятельность», «гедонизм» и «доброта». Подростки ценят самостоятельность в мыслях и поступках, чувственное удовольствие и наслаждение, а также стремятся к стабильным, благополучным отношениям с окружающими, а не доминированию.

На уровне индивидуальных приоритетов наиболее значимы такие ценности, как «гедонизм», «самостоятельность» и «стимуляция». То есть подростки в реальном поведении также ориентированы на получение ярких впечатлений, удовольствия, возможность проявлять самостоятельность. Таким образом, подрастающее поколение демонстрирует открытость новому опыту и изменениям, что отражает возрастные особенности респондентов.

Для выявления связи склонности к зависимости от компьютерных игр с ценностями в подростковом возрасте был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Полученные результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Показатели связи склонности к зависимости от компьютерных игр с ценностями у подростков

	Гедонизм (уровень индивидуальных приоритетов)	Стимуляция (уровень индивидуальных приоритетов)
Склонность к зависимости от компьютерных игр	0,383**	0,303**

Было выявлено, что существует связь склонности к компьютерной игровой аддикции с ценностью «стимуляция» ( $r_s = 0,303^{**}$ ) на уровне индивидуальных приоритетов. Следовательно, чем в большей степени подростки стремятся к новизне и глубоким переживаниям, тем более они склонны к компьютерной игровой аддикции. Можно предположить, что доступная виртуальная реальность, многообразие многопользовательских онлайн игр может предоставить легкое удовлетворение потребности в разнообразии, ярких впечатлениях.

Также была выявлена связь склонности к игровой компьютерной аддикции с ценностью «гедонизм» ( $r_s = 0,383^{**}$ ) на уровне индивидуальных приоритетов. Следовательно, чем в большей степени подростки ориентированы на получение удовольствия, чувственного наслаждения, тем более демонстрируют склонность к компьютерной игровой аддикции. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления, способ восстановления психологического комфорта, снижения напряжения. В виртуальной реальности человек получает возможность без волевых усилий, личного вклада человек испытывать удовольствие. Отметим, что и «гедонизм», и «стимуляция» определяют стремление к позитивному эмоциональному переживанию.

Полученные результаты позволили нам предложить ряд рекомендаций для родителей и педагогов по созданию условий профилактики компьютерной игровой аддикции:

- для родителей:
  - создавать условия для реализации потребности в новизне, впечатлениях, чувственном удовольствии в социально полезной деятельности, общении (спортивные игры, танцевально-двигательные практики, единоборства, веревочные парки, встречи с интересными людьми и т.д.);
  - демонстрировать в семейном взаимодействии конструктивные способы преодоления сложных жизненных ситуаций;
  - проявлять интерес к значимым для подростка делам, нацеливая на желаемый результат; поддерживать подростка в его начинаниях, формируя мнение, что любой результат – это жизненный опыт, новая ступенька на пути к цели;
- для педагогов:
  - организовывать для подростков (вместе с подростками) мероприятия, обеспечивающие получение новых впечатлений (походы, экскурсии и т.д.); создавать условия для того, чтобы ребенок мог выбрать какое-либо занятие (кружки, секции, группы по интересам и т.д.), приносящие ему удовольствие и положительные эмоции;
  - создавать условия для овладения приемами саморегуляции.

**Выводы** Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать выводы о том, что у подростков одним из распространенных видов аддикции является склонность к зависимости от компьютерных игр.

Для подросткового возраста характерно стремление получить свободу от контроля старших, установить свои законы и правила (как в поведении, так и в духовных ценностях), открытость новому опыту. Доброта выбирается подростком в качестве основополагающей ценности с принятием ее как руководящего принципа жизни. Подростку важно сохранение взаимодействия и благополучия с теми людьми, с которыми он находится в личных контактах. Подростки высоко ценят дружбу и такой тип межличностных отношений, как любовь.

Ценностные ориентиры определяют особенности самореализации подрастающего поколения. Подростки, ориентированные на получение чувственного удовольствия, яркие впечатления без волевых усилий, демонстрируют

большую склонность к компьютерной игровой зависимости. Таким образом, ценности «гедонизм» и «стимуляция», отражающие стремление к позитивным эмоциональным переживаниям, при личностной незрелости и недостатке социального опыта подростков могут являться предрасположением к компьютерной зависимости.

**Литература:**

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 70 с.
3. Ледовская, Т.В. Личностные особенности подростков с синдромом компьютерной зависимости / Т.В. Ледовская, Н.А. Кирилычева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [5-6 марта 2020 г.]. – Ч. 2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 75-83.
4. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – Москва: Городец, 2016. – 386 с.
5. Соколовская, О.К. Просоциальные ценности как фактор психологической устойчивости подростков к негативному влиянию интернет-технологий // Психология человека в условиях здоровья и болезни / Отв. ред. М.Г. Рябова. – Тамбов: ТРОО «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес-Наука-Общество», 2015. – С. 283-288.
6. Фокина, И.В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением / И.В. Фокина // Вестник института. Научно-практический журнал ВИПЭ ФСИН России: Преступление. Наказание. Исправление. – 2010. – С. 61-63.
7. Ясникова, Е.Е. Необходимость выделения зависимости от компьютерных онлайн игр в отдельный подтип интернет-зависимостей (литературный обзор) / Е.Е. Ясникова, А.А. Петрова, И.С. Петрова, Е.А. Грозин // Актуальные вопросы совершенствования методологии социальной и профилактической медицины: материалы XV межрегиональной научно-практической конференции. – Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2019. – С. 34-42.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна	<b>ВОЗМОЖНОСТИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БУМАГИ И КАРТОНА</b>	4
Абрамова Ирина Владимировна Шилова Зоя Вениаминовна	<b>ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ</b>	7
Агеева Елена Львовна Вдовина Ольга Юрьевна Костюнин Алексей Юрьевич	<b>ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	10
Аксенова Марина Викторовна Белокурова Софья Сергеевна	<b>ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН СНГ В НГПУ ИМ. К. МИНИНА</b>	13
Алиев Магомед Абдуллаевич Мусаева Эльмира Шекералиевна Умалатова Зульфия Магомедовна	<b>ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b>	15
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ</b>	18
Андросова Мария Ивановна Федотова Виктория Митрофановна Кульбертинова Акулина Владимировна	<b>ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ</b>	20
Антохина Валентина Александровна Галковская Татьяна Васильевна	<b>ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ</b>	23
Асадулаева Фатима Рамазановна Мамиева Зарема Мурцаловна Мусаева Марха Сайд-Магомедовна	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	26
Афанасьева Лира Иппатьевна Андросова Мария Ивановна	<b>ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЯКУТСКИХ НАРОДНЫХ ИГР</b>	29
Афзалова Альфия Николаевна	<b>СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ</b>	32
Ахтариева Разия Файзиевна Рахманова Алсу Рамильевна Салимуллина Елена Викторовна	<b>ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	34
Бакиева Ольга Афанасьевна Крамаренко Мария Вячеславовна	<b>КЕРАМИКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	37
Бакиева Ольга Афанасьевна Юшкова Анастасия Дмитриевна	<b>МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ ТЮМЕНСКОГО КРАЯ</b>	40
Бережнова Ольга Викторовна Хутиева Ольга Александровна	<b>ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b>	43
Береснев Андрей Анатольевич	<b>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b>	46
Божко Юлия Игоревна Горбунова Наталья Владимировна	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МОРСКИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ</b>	48
Большакова Марианна Афанасьевна Бугаева Ая Петровна	<b>ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	52
Bondar Elena Alexandrovna Samosenkova Tatyana Vladimirovna	<b>SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FOREIGN CITIZENS IS THE KEY TO SUCCESSFUL INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY</b>	54

Бортник Александра Федоровна Максимова Валерианна Валерьевна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО КРАЯ	58
Ботя Марина Валерьевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ УДМУРТСКОЙ ИГРУШКИ	61
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Данилова Полина Алексеевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С ПРИМЕНЕНИЕМ СЕТЕВЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	64
Быстрова Наталья Васильевна Чеснокова Полина Николаевна Уракова Марина Николаевна	РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	66
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Краева Ирина Андреевна	СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	69
Буховцева Ольга Васильевна Шкляр Наталья Валерьевна Карынбаева Ольга Владимировна	К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	71
Везетиу Екатерина Викторовна	СУЩНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ	74
Веселова Елена Леонидовна	СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПЬЯНО	76
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Полякова Юлия Олеговна	ПРИМЕНЕНИЕ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ФИНАНСОВО-СТРАХОВОГО СЕКТОРА	78
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Усердова Алина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	81
Винокурова Дайаана Николаевна Бугаева Ая Петровна	МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТСКОЙ АУДИТОРИИ	84
Винокурова Наталья Валентиновна Мазуренко Оксана Владимировна Васенина Светлана Ивановна	О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ SOFT SKILLS В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	87
Вовк Екатерина Владимировна	МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	91
Войнова Анна Владимировна Быкова Лилия Марсовна	ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В AGILE – МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	93
Вольгушев Антон Евгеньевич	ОБУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (1)	96
Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна Киселева Ирина Вадимовна	МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98
Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна Чайченко Мария Владимировна	ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	101
Воронина Елена Владимировна Черапкина Тамара Андреевна	ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ «ЦВЕТЫ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ» У СТУДЕНТОВ 2 КУРСА БАКАЛАВРИАТА В МАТЕРИАЛЕ МАСЛО	104
Гайсина Светлана Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	106

Гапонова Галина Ивановна Лазаренко Лариса Анатольевна Оганесова Нелли Львовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ	109
Гарипов Марсель Айратович Сайгушев Николай Яковлевич Веденеева Ольга Анатольевна Кондрашова Елена Николаевна	АКТИВИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	113
Gasanenko Elena Aleksandrovna Dyurina Natalja Vladimirovna	COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE COURSE OF ENGLISH LANGUAGE DISCIPLINE AS THE COMPONENT OF PROFESSIONAL IMAGE	115
Гладкая Анна Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ТЕХНОЛОГИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЕМАНТИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	117
Горячева Полина Валерьевна Карнаухова Вероника Александровна	ПРИБОЩЕНИЕ К ЦЕННОСТЯМ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ КАК ЗАДАЧА ПЕДАГОГА В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ	120
Дедикова Алина Геннадьевна	МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	123
Диривянкина Ольга Владимировна	КОМПЛЕКС ИНТЕРАКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР ОПТИМИЗАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ	125
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарлова Туяра Валерьяновна	ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ	128
Досковская Мария Сергеевна Шнейдман Елена Леоновна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТА КАК ИНСТРУМЕНТА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	131
Ерёмкина Инна Станиславовна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	133
Ефимова Валентина Михайловна Макарочева Анна Алексеевна	ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ	136
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Воронцова Ксения Сергеевна	СИНТАКСИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	141
Зотова Ирина Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ УМЕНИЙ СОЧИНЯТЬ СКАЗКИ ПОСРЕДСТВОМ КАРТ В.Я. ПРОППА	144
Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна Якимов Игорь Анатольевич	ДИСТАНЦИОННЫЕ ВЫСТАВКИ, КАК СРЕДСТВО ПРОФИОРИЕНТАЦИИ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ	147
Ибрагимова Эвелина Энверовна Кудрявцева Екатерина Сергеевна	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	149
Игошина Наталья Викторовна	НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СПЕЦИАЛЬНО ПОДГОТОВЛЕННОЙ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ	153
Ильмушкин Георгий Максимович Байгуллов Радик Николаевич Коробова Галина Михайловна Кучинская Елена Валерьевна Матвеева Наталья Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	156
Калашникова Светлана Георгиевна Щербакова Наталья Николаевна	О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	158

Киргинцева Наталья Сергеевна Киргинцев Михаил Викторович Нечаев Сергей Александрович	РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИОС НА ОСНОВЕ ASTRA LINUX	161
Кирюхина Наталья Владимировна Новикова Дарья Вадимовна	ЭЛЕМЕНТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТАХ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ	164
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Блинцова Ирина Михайловна Староверова Мария Владимировна	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВОВ	166
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Мосинцев Даниил Дмитриевич Староверова Мария Владимировна	РАЗВИТИЕ ИДЕЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ С. ФРЕНЕ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ	169
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Староверова Мария Владимировна Мосинцев Даниил Дмитриевич	ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ И СОПЕРЕЖИВАНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	171
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Чистякова Ирина Александровна	КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ И ИХ КОРРЕКЦИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	174
Кот Тамара Алексеевна	АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	177
Котов Григорий Сергеевич	ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ	179
Крылова Татьяна Валентиновна Волошина Сабина Эльчиновна Лелекова Анна Владимировна	СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ	182
Лазаренко Ирина Рудольфовна Куликова Людмила Геннадьевна Колесова Светлана Владиславовна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛАССИФИКАЦИИ, ОЦЕНКИ И ИХ КРИТЕРИИ	184
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	188
Лебедева Ирина Владимировна Шарова Мария Дмитриевна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ	190
Лепчикова Саргы Петровна Афанасьева Лира Иппатьевна	ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ	193
Мазанюк Елена Федоровна	СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ СПЕЦИФИКА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	196
Макаренко Юлия Владимировна Зеленская Ольга Юрьевна	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	198
Максимова Лена Иннокентьевна Божедонова Анна Петровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	201
Мальшева Ольга Александровна	АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	204
Минаева Наталья Геннадьевна Медянкина Наталья Юрьевна	ПЛОСКОСТНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	207
Mironova Olga Vadimovna Zainullina Gulshat Ifatovna Kalinkina Tatiana Evgenievna	DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	210

Миронцева Светлана Сергеевна Михайлова Евгения Владимировна	ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ КАК СУЩЕСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	212
Митрохина Леся Михайловна	ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	217
Моцовкина Елена Владимировна	ЭМПАТИЯ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОДНО ИЗ ГУМАННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	219
Муслиева Селима Хумидовна Оказова Зарина Петровна	НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	221
Мустафаева Зюре Исмаиловна	ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ	224
Неустроева Анна Николаевна	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	227
Орлова Галина Викторовна Лекарева Ирина Николаевна	К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	230
Панченко Татьяна Владимировна	О ПРОЦЕССНОМ ВЕБ-ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	232
Пастушкова Марина Анатольевна Саватеева Оксана Викторовна	РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА – БИЛИНГВА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	235
Пашков Геннадий Николаевич Рахматулин Юнус Валитович Габрелян Агасык Восканович	УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	238
Пец Ольга Николаевна	МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	241
Попова Людмила Витальевна	МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	244
Попова Людмила Витальевна Лепчикова Мария Петровна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	246
Прокофьева Ольга Николаевна Мурашова Елена Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО	249
Прудникова Татьяна Ивановна Асанова Светлана Ескендеровна	СОЧИНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	251
Пупышева Евгения Леонидовна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИТУАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА	254
Рахмонова Дилбар Зикриёевна Шарипова Мехринисо Равшановна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	257
Савченко Любовь Васильевна	СЕТЕВОЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС – ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	259
Самойленко Наталия Борисовна	ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ: ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	261
Самылова Ольга Анатольевна Андрienко Наталья Александровна	КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПЯТИ – ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР) III УРОВНЯ	264

Сивцева Татьяна Владимировна	РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	267
Смирная Анастасия Андреевна Смирнова Анастасия Викторовна	ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	270
Сухонина Наталья Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	272
Теленская Дарья Юрьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ MOODLE	276
Тимченко Екатерина Сергеевна Слепцова Людмила Валерьевна	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ	279
Тимченко Екатерина Сергеевна Плевако Ирина Петровна	СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ	282
Ткачук Алла Анатольевна Томилина Лилиана Лаврентьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	285
Уткина Татьяна Викторовна Гвильдис Татьяна Юрьевна	АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЕ	288
Фассахова Гузель Рафкатовна Исламова Лилия Рустамовна Климагина Анастасия Игоревна	ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	291
Фомина Александра Павловна	ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	293
Фортунатов Артем Александрович	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	296
Фролова Светлана Владимировна Саватеева Дара Александровна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XIX ВЕКА	299
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Масленникова Оксана Валериевна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ – ИНОФОНАМИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	302
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Фролова Евгения Алексеевна	КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 21 ВЕКА	304
Хашегульгова Жанна Ахметовна Ужахова Зухра Магомедовна	РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	307
Хомподоева Мария Васильевна	SKYES UNIVERSITY КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	310
Хомякова Ирина Викторовна	РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ДИЗАЙНЕРА ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	313
Цикалова Виктория Николаевна Цикалов Виктор Валентинович Сарнит Елена Александровна	ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ «ШКОЛА ЮНОГО ХИМИКА»	316
Чадаев Николай Вениаминович	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	319
Шабдинов Марлен Лимдарович	ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН	321



Шавалеев Артур Фанисович	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	324
Шахторина Дарья Михайловна	РАЗВИТИЕ ПУБЛИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XVIII-XIX ВВ. (ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ ГУВЕРНЕРСТВА)	326
Шергина Туйаара Алексеевна	ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛАХ АРКТИЧЕСКОГО РЕГОНА	329
Шергина Туйаара Алексеевна Попов Максим Мирославович	ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ НА ТЕМУ НАРОДНЫХ СКАЗОК В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ	331
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	334
Юртаева Ольга Алексеевна	НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	336
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Беленкова Лариса Юрьевна Ананикова Виктория Викторовна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	340
Боцоева Анна Владимировна Гучетль Сафиег Кушуковна Лазаренко Лариса Анатольевна	К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДАХ К КОНТРОЛЮ И ИНТЕРАКТИВНОМУ ОЦЕНИВАНИЮ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	343
Вишневский Владимир Анатольевич Рудакова Ольга Александровна	ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ РФ	346
Камышников Наталья Николаевна Черноусова Ульяна Николаевна	ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ	348
Кривцов Валерий Михайлович	СИМВОЛИСТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК МЕХАНИЗМ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	351
Ланина Надежда Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	353
Мальшева Ольга Александровна Мальшев Константин Борисович	ПРОЯВЛЕНИЕ ЭГО-СОСТОЯНИЙ В ОБЩЕНИИ	355
Ольшанская Светлана Алексеевна Яли Людмила Семеновна	ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	358
Пономарева Елена Юрьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ ВУЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	362
Ракитская Оксана Николаевна Лебедева Алена Дмитриевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ И УСЛОВИЯХ ЕГО ДОСТИЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	364
Соболев Валерий Иванович Попов Максим Николаевич	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ	369
Файзрахманов Ильнар Илдарович Шамгуллин Альфред Зиякович Гудочкин Григорий Анатольевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ И САМООЦЕНКА КАК НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	372
Фокина Ирина Владимировна Соколовская Ольга Константиновна	ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ АДДИКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	375

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 73. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут 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 24.11.2021. Сдано в набор 26.11.2021. Дата выхода 02.12.2021  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,58. Тираж 500 экз. Цена свободная.